

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ВОЛОТІВСЬКА ІННА ІВАНІВНА

УДК 37.013.32:378.147(477)"19/20"

ДИСЕРТАЦІЯ

**РОЗВИТОК ЗМІСТУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
В УКРАЇНІ
(ДРУГА ПОЛОВИНА XX СТ. – ПОЧАТОК XXI СТ.)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело
_____ І. І. Волотівська

Науковий керівник

Місечко Ольга Євгеніївна,
доктор педагогічних наук, професор

Житомир 2020

АНОТАЦІЯ

Волотівська І. І. Розвиток змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах в Україні (друга половина XX ст. – початок XXI ст.). – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2020.

У дисертації здійснено теоретичне дослідження проблеми розвитку змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах в Україні в другій половині XX століття – на початку XXI століття. Сформульовано тлумачення та з'ясовано складові терміну "фахова підготовка вчителя іноземної мови". Виявлено соціально-економічні, політико-ідеологічні, педагогічні й організаційно-методичні передумови, що впливали на розвиток фахової підготовки вчителів іноземної мови в Україні у другій половині XX століття. Запропоновано авторську періодизацію процесу розвитку змісту цієї підготовки в обраних хронологічних межах: виділено відповідні етапи та охарактеризовано головні риси і провідні тенденції фахової підготовки вчителів іноземних мов. Окреслено перспективи її вдосконалення.

Ключові слова: вчитель іноземної мови, фахова підготовка вчителя іноземної мови, зміст фахової підготовки вчителя іноземної мови, педагогічна практика, самостійна робота, науково-дослідницька робота, тенденції, педагогічні навчальні заклади.

ABSTRACT

Volotivska I. I. The Content Development of Foreign Language Teacher's Professional Training in Pedagogical Educational Institutions in Ukraine (late 20th – early 21st century). – Manuscript.

Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy) in Specialty 13.00.01 – General Pedagogics and History of Pedagogics. – Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, 2020.

The thesis is devoted to theoretical study of the content development of foreign language teacher's professional training in pedagogical educational institutions in Ukraine in late 20th – early 21st century.

The topicality of the research is determined by the development of the European and global integration in which the knowledge of a foreign language and its teaching is considered one of the priority trends of the state educational policy. The success of compulsory foreign language learning greatly depends on the level of teacher's qualification and special training for efficient language teaching. One way to bring the prospective teachers' special training closer to the needs of the school is to increase the level of professionalization of the process of acquiring by them different knowledge and skills provided by the higher educational programme.

There are many investigations that deal with the issues of training pedagogical staff, formation of their professional potential, development of important skills, qualities, abilities, style of thinking, professional activity etc. However, the problem of the development of the content of foreign language teacher's professional training in the historical and pedagogical perspective has not yet been adequately covered.

The chronological boundaries of the research cover second half of the 20th – early 21st century. The lower boundary is defined as the period of intensification of school foreign language education and the growing need of the state for qualified foreign language teachers in the Soviet Union (and in Ukraine as its part). The upper boundary is conditioned by the active reformation of school foreign language education in accordance with the common European standards of language education and the increased need for specially trained teachers able to teach foreign languages to students in accordance with the psychological characteristics of different age groups and modern pedagogical techniques.

As a result of the analysis of a wide range of scientific resources, the term "professional foreign language teacher's training" is formulated; the set of educational disciplines that form the content of professional training of a

foreign language teacher is clarified. The previous historic background that predetermined the development of foreign language teacher's professional training in Ukraine in the second half of the 20th century is described.

The chosen criteria (the peculiarities of the development of school foreign language education during the researched period; legislative documents regulating the activities of higher pedagogical institutions; changes in the content and process of professional foreign language teacher's training) resulted in the author's periodization of the process of developing the content of professional training of foreign language teachers in the second half of the XX - the beginning of the XXI century in Ukraine.

Five stages are highlighted with the main characteristics and tendencies of foreign language teacher's professional training within the chronology; historical-pedagogical analysis demonstrates the peculiarities of the development of the contents, forms and approaches of the professional training.

The scientific novelty and theoretical value of the research results are that:

- the experience of pedagogical educational institutions of Ukraine concerning foreign language teacher's professional training is interpreted; the periodization of professional foreign language education in higher educational institutions in Ukraine in late 20th – early 21st century is suggested; tendencies of the development of foreign language teachers' professional training in these chronological boundaries are determined;
- historical-pedagogical knowledge of foreign language teacher's professional training in pedagogical educational institutions of Ukraine in the late 20th – early 21st century, as well as definition of some key terms of the topic is enriched;
- published and unpublished materials concerning the contents of foreign language teacher's professional training are systematized and analyzed; further prospects of creative usage of the experience of foreign language education in higher educational institutions of Ukraine are developed.

Key words: a foreign language teacher, foreign language teacher's professional training, contents of foreign language teacher's professional

training, school practice, independent study, scientific-research activities, tendencies, pedagogical educational institutions.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

1. Волотівська І. І. 2014. *Актуалізація ідеї педагогізації професійної підготовки вчителя іноземної мови наприкінці 40-х - на початку 50-х років ХХ століття*. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Випуск 1 (73), с. 132 - 135.

2. Волотівська І. І. 2016. *Педпрактика студентів як невід'ємна складова фахової підготовки вчителя іноземної мови (50-і - 80-і роки ХХ століття)*. Збірник наукових праць "Педагогічні науки. Випуск 74, том 1, с. 12 - 17.

3. Волотівська І. І. 2017. *Фахова підготовка вчителя іноземної мови в період становлення незалежності України*. Збірник наукових праць "Педагогічні науки". Випуск 78, том 1. С. 15 - 18.

4. Волотівська І. І. 2018. *Фахова підготовка вчителя іноземної мови на етапі побудови національної системи освіти України (1984 – 1991 рр.)*. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, серія 5 "Педагогічні науки: реалії та перспективи." Випуск 61. С. 34 - 36.

5. Волотівська І. І. 2018. *Особливості організації фахової підготовки вчителя іноземної мови в Україні в 1970-х рр. ХХ століття*. Scientific letters of academic society of Michal Baludansky. № 6 (3). Р. 155 - 158.

Опубліковані праці апробаційного характеру

1. Волотівська І. І. 2018. *Передумови розвитку змісту фахової підготовки вітчизняних учителів іноземних мов у другій половині 40-х рр. ХХ століття*. Міжнародна науково-практична конференція "Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього". Одеса: ГО "Південна фундація педагогіки". С. 77 - 80.

2. Волотівська І. І. 2017. *Професіограма вчителя іноземної мови в процесі фахової підготовки (1960-і - 1970-і рр. ХХ століття)*. Міжнародна

науково-практична конференція "Проблеми реформування педагогічної науки та освіти". Херсон: Видавничий дім "Гельветика". С. 12 - 14.

3. Волотівська І. І. 2016. *Педпрактика майбутнього вчителя іноземної мови в 50-х - 80-х роках ХХ століття*. Economics, science, education: integration and synergy: materials of international scientific and practical conference (Bratislava). Р. 33 - 34.

4. Волотівська І. І. 2019. *Структурування змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови в Україні (1950-і роки ХХ століття)*. Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти: Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, Україна, 26 – 27 липня 2019 р.). Харків: Східноукраїнська організація "Центр педагогічних досліджень". 144 с, с. 28 - 31.

5. Волотівська І. І. 2019. *Запровадження програмованого навчання в систему фахової підготовки вчителя іноземної мови в Україні*. Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (9 – 10 серпня 2019 р., м. Одеса). Одеса: ГО "Південна фундація педагогіки". 128 с. С. 67 - 68.

6. Волотівська І. І. 2019. *Вплив появи інтернету на теорію навчально-методичного комплексу для фахової підготовки вчителя іноземної мови*. Сучасні педагогіка та психологія: перспективи та пріоритетні напрями наукових досліджень: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 12 – 13 липня 2019 року). Київ: ГО "Київська наукова організація педагогіки та психології". Ч. 2. 108 с. С. 6 - 8.

7. Волотівська І. І. 2019. *Запровадження компетентнісного підходу у фаховій підготовці вчителя іноземної мови в Україні*. Теоретичні та практичні аспекти розвитку педагогічної освіти в Україні: Матеріали науково-практичної конференції (м. Київ, 6 – 7 вересня 2019 року). Херсон: Видавництво "Молодий вчений". 104 с. С. 6 - 8.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АПН – Академія педагогічних наук;

ЗВО – заклади вищої освіти;

ЗНО – зовнішнє незалежне оцінювання;

ІМ – іноземна мова;

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології;

НДД – науково-дослідницька діяльність;

НМК – навчально-методичний комплекс;

СКК – соціокультурна компетенція;

СР – самостійна робота;

EPOSTL – European Portfolio for Student Teachers of Languages;

ISCED – International Standard Classification of Education;

ISCO – International Standard Classification of Occupation;

WWW – World Wide Web.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	9
РОЗДІЛ I. ФАХОВА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНА ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	17
1.1. Понятійно-категоріальний апарат дослідження	17
1.2. Соціально-економічні, політико-ідеологічні, педагогічні та організаційно-методичні передумови розвитку змісту фахової підготовки вітчизняних учителів іноземної мови в другій половині ХХ ст.....	42
1.3. Періодизація процесу розвитку змісту фахової підготовки вчителів іноземної мови в другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст.....	52
Висновки до першого розділу	66
РОЗДІЛ II. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ, ФОРМ ТА ПІДХОДІВ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВІТЧИЗНЯНИХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ.....	69
2.1. Структурування змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови (1950 – 1963 рр.)	69
2.2. Посилення практичного спрямування фахової підготовки вчителя іноземної мови (1963 – 1984 рр.).....	101
2.3. Організація фахової підготовки вчителя іноземної мови на етапі перебудови системи освіти в радянському дискурсі (1984 – 1991 рр.)	133
Висновки до другого розділу	154
РОЗДІЛ III. РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ.....	156
3.1. Розвиток змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови в умовах розбудови незалежної держави (1991 – 2005 рр.).....	156
3.2. Особливості фахової підготовки вчителя іноземної мови на засадах адаптації мовної освіти в Україні до європейських стандартів (2005 – 2019 рр.).....	188
3.3. Перспективи розвитку фахової підготовки вчителя іноземної мови в Україні	201
Висновки до третього розділу	211
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	214
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	218
ДОДАТКИ.....	256

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних умовах розвитку загальноєвропейської і глобальної взаємодії та інтеграції знання іноземних мов і їх викладання визначається як один із пріоритетних напрямів світової освітньої політики. В Україні успішність обов'язкового вивчення однієї іноземної мови з перших років початкової школи і другої – у середній школі значною мірою залежить від рівня кваліфікації та професійної підготовки вчителя.

Сучасна педагогічна наука актуалізує проблему розвитку змісту іншомовної фахової підготовки вчителя на засадах інтерактивного, комунікативного, компетентнісного, культурологічного підходів, реалізація яких забезпечує формування іншомовної комунікативної та соціокультурної компетентності учнів. Така підготовка спрямована на подолання труднощів міжкультурної комунікації й розв'язання кроскультурних проблем. Зазначене регулюється такими нормативними документами, як закони України "Про вищу освіту" (2014 р.), "Про освіту" (2017 р.), Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття"), новий Державний освітній стандарт та ін.

Вирішення складного завдання підвищення рівня фахової підготовки вчителя іноземної мови сьогодні потребує врахування здобутків історичного досвіду професійної іншомовної освіти як основи для більш глибокого розуміння її сучасної проблематики та простеження її генези. Особливий інтерес у цьому зв'язку викликає проблема розвитку фахової підготовки вчителя іноземної мови у другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст., коли набули актуальності такі ідеї, як її педагогізація, посилення практичного спрямування вивчення і навчання мови, запровадження комунікативного, соціокультурного, компетентнісного підходів, технологізація і комп'ютеризація освітнього процесу, залучення у вітчизняну іншомовну освіту визнаних у всьому світі стандартів і ресурсів тощо. Конструктивно-критичне вивчення досвіду, нагромадженого вітчизняними професійно-педагогічними навчальними закладами, дає

змогу розглянути фахову підготовку вчителя іноземної мови як систему, визначити тенденції та перспективи її розвитку.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблеми підготовки педагогічних кадрів, формування їхнього професійного потенціалу, розвитку важливих творчих здібностей, якостей, умінь, стилю мислення, діяльності висвітлюються в багатьох фундаментальних дослідженнях. Серед них визначаються окремі напрями: вивчення творчої особистості, її потенційних можливостей, здібностей, властивостей, характерних рис (Б. Ананьєв, Д. Богоявленська, М. Лазарєв, В. Моляко, Н. Посталюк, М. Поташник); дослідження ефективних шляхів і методів професійного становлення вчителя (О. Абдулліна, Ю. Бабанський, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кан-Калік, Н. Кічук, Н. Кузьміна, І. Підласий, С. Сисоєва, Р. Скульський, В. Сластьонін); формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (І. Богданова, Є. Голобородько, О. Волошенко, Л. Кадченко, Л. Михайлова, Г. Нагорна); формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов як основи педагогічної майстерності (Л. Ананьєва, В. Баркасі, О. Бігіч, Н. Мартинович, Г. Мельниченко, Є. Пассов, Є. Полат, В. Сафонова, Т. Тамбовкіна та ін.); стандартизація професійної підготовки вчителів іноземних мов в умовах Болонського процесу (О. Мархева); формування компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки (В. Боса, Л. Петухова); підготовка майбутнього вчителя іноземної мови за кордоном (Т. Гарбуза, О. Голотюк, Л. Черній).

Поглиблений історико-педагогічний аналіз підготовки вчителів іноземних мов в Україні розпочався лише в останні десятиліття (В. Безлюдна, І. Гайдай, Б. Лабінська, О. Мисечко, О. Околович, І. Соколова). Проте проблема розвитку змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови в історико-педагогічному аспекті досі не знайшла достатнього висвітлення в сучасній педагогічній науці.

Актуальність історико-педагогічного вивчення проблеми фахової іншомовної підготовки вчителя посилюється низкою **суперечностей**:

- між інноваційним характером реформування вивчення і викладання іноземних мов у сучасних закладах загальної середньої освіти відповідно до світових стандартів та недостатньою ефективністю вітчизняної вищої освіти;
- між спрямованістю фахової підготовки вчителя на вивчення спеціальних мовних дисциплін та потребою формування професійно-педагогічних компетенцій засобами фахових дисциплін;
- між необхідністю інтенсифікації наукових пошуків покращення фахової підготовки вчителя та їх обмеженістю в аспекті знань про історичну динаміку розвитку її змісту.

Отже, актуальність та недостатня розробленість окресленої проблеми, необхідність вирішення виявлених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційної роботи: **"Розвиток змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах в Україні (друга половина XX ст. – початок XXI ст.)"**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана в межах науково-дослідної теми кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка "Становлення та розвиток освіти та виховання в різні історичні періоди" (державний реєстраційний номер 0110U002112). Тему дисертації затверджено вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 11 від 26.06. 2013 р.) й узгоджено в Міжвідомчій Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол № 1 від 27.01. 2015 р.).

Мета дослідження – виявити основні особливості розвитку змісту, форм і підходів до фахової іншомовної підготовки майбутніх учителів у педагогічних навчальних закладах України в другій половині XX ст. – на початку XXI ст.

Відповідно до мети були визначені такі **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати базові поняття дослідження проблеми фахової підготовки вчителя іноземної мови.

2. Дослідити соціально-економічні, політико-ідеологічні, педагогічні та організаційно-методичні передумови розвитку змісту фахової іншомовної підготовки вітчизняних учителів у другій половині XX століття.

3. Розробити періодизацію досліджуваного процесу у визначених хронологічних межах.

4. Охарактеризувати основні тенденції розвитку змісту, форм і підходів до фахової іншомовної підготовки вчителів в Україні.

5. Окреслити перспективи розвитку фахової підготовки вчителя іноземної мови в Україні.

Об’єктом дослідження є система підготовки вчителів у закладах вищої педагогічної освіти України до викладання іноземної мови в окреслений період.

Предметом дослідження є зміст, форми, підходи до фахової іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України у другій половині XX – на початку XXI століття.

Хронологічні межі дослідження охоплюють другу половину XX – початок XXI століття. Нижню межу (50-ті рр. XX ст.) визначено як період актуалізації шкільної іншомовної освіти (після низки державних постанов наприкінці 1940-их років щодо покращення викладання іноземних мов у середніх школах) і зростання державної потреби у кваліфікованих учителях у СРСР, до складу якого входила Україна. Верхня межа (початок XXI ст.) зумовлена активним запровадженням Загальноєвропейських рекомендацій з вивчення, викладання й оцінювання мов (2001) у систему іншомовної освіти в Україні, підписанням Україною Болонської декларації про створення спільного європейського наукового та освітнього простору (2005) та відповідно підвищенням потреби в підготовці вчителів, здатних викладати іноземну мову відповідно до загальноєвропейських стандартів, інноваційних навчальних технологій та з урахуванням психологічних особливостей різних вікових груп.

Відповідно до мети та завдань дослідження було використано ряд взаємопов'язаних **методів дослідження**: загальнонаукові методи синтезу, порівняння й узагальнення – для розробки концептуальних засад дослідження; конкретно-наукові методи: хронологічний – для розгляду змісту фахової підготовки в часовій послідовності; пошуковий – для вивчення бібліотечних фондів, архівних і опублікованих джерел; нормативно-порівняльний – для зіставлення термінів та понять з теми; історико-структурний – для виявлення особливостей фахової підготовки в зазначений період та формулювання провідних тенденцій її розвитку; історико-порівняльний – для порівняння історичних фактів, подій, явищ та виокремлення основних етапів іншомовної підготовки вчителя в Україні в досліджуваній період; прогностичний – для окреслення перспектив розвитку фахової підготовки вчителя іноземної мови в Україні.

Джерельну базу дослідження складають: законодавчо-нормативні документи досліджуваного періоду (Бюлетені Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, УРСР; урядові постанови, нормативні акти України, накази, директивні вказівки, звіти педагогічних і вчительських інститутів, статuti навчальних закладів, інструкції щодо підготовки майбутніх учителів іноземної мови; навчальні плани та програми тощо); архівні матеріали (документи керівних органів народної освіти; звіти навчальних закладів; доповідні записки щодо аналізу роботи навчальних закладів і відділів народної освіти; документи й матеріали Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України в м. Києві, державного архіву Харківської області, державного архіву Житомирської області); періодична преса досліджуваного періоду ("Иностранные языки в школе", "Советская педагогика", "Радянська школа", "Іноземні мови" та ін.); інтерпретаційні джерела (монографії, дисертаційні праці, автореферати дисертацій, збірники наукових праць та окремі праці радянських, українських, російських і закордонних учених; ресурси мережі Інтернет; фонди вітчизняних бібліотек (Національної бібліотеки України імені В. Вернадського НАН України, Державної

науково-педагогічної бібліотеки України ім. В. Сухомлинського, Житомирської обласної універсальної наукової бібліотеки імені Олега Ольжича, бібліотеки Житомирського державного університету імені Івана Франка).

Наукова новизна й теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

вперше системно досліджено вітчизняний досвід закладів вищої педагогічної освіти у здійсненні фахової підготовки вчителя іноземної мови в умовах історичних та освітніх змін як цілісний динамічний процес; запропоновано авторську періодизацію розвитку цієї підготовки у складі п'яти етапів (1950 – 1963 рр. – завершення структурування фахової підготовки вчителя іноземної мови; 1963 – 1984 рр. – посилення її практичного спрямування; 1984 – 1991 рр. – організація фахової підготовки на етапі перебудови системи освіти в радянському дискурсі; 1991 – 2005 рр. – розвиток національної системи фахової підготовки в умовах розбудови незалежної держави; 2005 - 2019 рр. – розвиток змісту фахової підготовки на засадах адаптації мовної освіти в Україні до європейських стандартів); охарактеризовано складники змісту іншомовної фахової підготовки (фундаментальні дисципліни зі спеціальності, теоретичні дисципліни фахового спрямування, практичні лінгвістичні дисципліни, навчальні дисципліни методичного спрямування, виробнича (педагогічна) практика, студентська науково-дослідницька і науково-методична робота); виявлено основні особливості змісту, форм й підходів до фахової підготовки вчителів іноземної мови в Україні, на підставі яких визначено головні тенденції розвитку змісту такої підготовки в обраних хронологічних межах; сформульовано рекомендації щодо перспективних напрямів фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови на різних організаційних рівнях;

удосконалено історико-педагогічні знання про фахову підготовки вчителя іноземної мови у закладах вищої педагогічної освіти України;

подальшого розвитку набули уявлення про чинники впливу на

розвиток фахової освіти вчителя іноземної мови у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. та перспективні напрями фахової іншомовної підготовки в Україні.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що обґрунтовані в ньому положення та висновки можуть бути використані в процесі теоретичної і практичної підготовки вчителів іноземної мови: в курсах лекцій, семінарських занять з фахових дисциплін, виконанні курсових та дипломних робіт з історії педагогіки та методики навчання іноземних мов. Актуалізація історико-педагогічних ідей і досвіду професійно-педагогічної іншомовної освіти в Україні й окреслення перспектив її розвитку збагачує теорію й практику національної освіти. Результати дослідження можуть використовуватися в сучасному процесі формування змісту фахової підготовки вчителя у ЗВО України як підґрунтя для подальших історико-педагогічних та професійно-педагогічних досліджень з питань професійної освіти вчителів іноземних мов, а також в системі післядипломної педагогічної освіти.

Апробація результатів дисертації здійснювалася шляхом публікації основних її положень у наукових виданнях та їх презентації у доповідях на науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема, міжнародних: "Економіка, наука, освіта: інтеграція та синергія" (Братислава, 2016, заочна); "Проблеми реформування педагогічної науки та освіти" (Хмельницький, 2017, заочна), "Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього" (Одеса, 2018, заочна), "Пріоритетні напрями вирішення актуальних проблем виховання і освіти" (Харків, 2019, заочна), "Сучасні педагогіка та психологія: перспективи та пріоритетні напрями наукових досліджень" (Київ, 2019, заочна), "Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук" (Одеса, 2019, заочна); всеукраїнській "Теоретичні та практичні аспекти розвитку педагогічної освіти в Україні" (Київ, 2019, заочна); науково-методологічних семінарах кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (2013 – 2019 рр.).

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 12 публікаціях, із них 4 статті – у провідних наукових фахових виданнях України, 1 – у міжнародному науковому періодичному виданні, 1 – у зарубіжному збірнику, 6 – тези доповідей на міжнародних та всеукраїнських конференціях.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, 8 додатків (на 19 сторінках), списку використаних джерел на 38 сторінках (401 позиція, з яких 22 – іноземними мовами, 63 – архівні джерела). Загальний обсяг дисертаційної роботи – 274 сторінки, основний зміст викладено на 205 сторінках.

РОЗДІЛ І

ФАХОВА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНА ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Понятійно-категоріальний апарат дослідження

Ключовим для нашого дослідження є розуміння поняття "фахова підготовка вчителя ІМ" як наукової категорії та основних особливостей змісту фахової підготовки вчителя ІМ в контексті професійної підготовки вчителя.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, сучасний учитель – це вчитель з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими, дослідницькими здібностями, високим рівнем інтелігентності, духовно-морального потенціалу, конкурентноспроможності, ерудованості, здібностей до безперервної освіти¹. Зосередженість у роботі на проблемі розвитку змісту фахової підготовки вчителя як категорії професійної освіти зумовлює потребу в аналізі відповідного понятійно-термінологічного апарату. Одним із них є поняття "професійна підготовка вчителя".

Генеza поняття професійної підготовки вчителя пов'язана з розвитком і спеціалізацією професії вчителя взагалі та вчителя ІМ зокрема. Ця проблема була, є і буде актуальною через зміни в суспільстві та у вимогах, що ставляться перед учителем.

Про основні вимоги до вчителя та його професійної підготовки писали ще І. Герbart, Я. Коменський, Д. Локк. Й. Песталоцці, Ж. Руссо². Так, наприклад, А. Дистервег підкреслював, що можливість якісного виконання освітніх завдань багато в чому залежить від добору професійних цінностей³. Педагог визначив спектр цінностей, без яких неможливо уявити особистість учителя. Значної уваги питанням удосконалення педагогічної освіти

¹Карпенко Н. А. 2016. *Психологія творчості: навч. посібник*. Львів: ЛьвДУВС. 156 с.

²Коменський Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцці И. Г. 1989. *Педагогическое наследие*. Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М.: Педагогика. 416 с.

³Дистервег А. 1956. *Руководство к образованию немецких учителей*. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз. С. 136 - 203.

приділяли їй вітчизняні педагоги А. Макаренко, К. Ушинський, М. Пирогов, М. Корф, В. Сухомлинський та інші. У сучасні моделі професійної педагогічної освіти глибоко і послідовно вписуються гуманістичні погляди К. Ушинського, який за прикладом Я. Коменського, Д. Локка та Й. Песталоцці сповідував реалістичну педагогіку⁴.

Під професійною підготовкою традиційно розуміється сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії. Радянський енциклопедичний словник дає таке визначення поняття "професійна підготовка": сукупність спільного коріння та спеціальних компетенцій, які забезпечують успішну роботу з певної спеціальності"⁵. Це свідчить про те, що майбутні вчителі повинні набути необхідних умінь і навичок ще у вищій школі, тоді вони можуть впевненіше стати на шлях самостійного оволодіння педагогічною професією. У формуванні професійних умінь, таким чином, величезної ваги набуває загальнодидактичний й конкретно-науковий аспекти професійної освіти, а ефективність освоєння методик викладання певних дисциплін безпосередньо залежить від застосування педагогічних технологій.

Аналіз світових тенденцій у галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до педагогічного професіоналізму й особистих якостей учителя. Основними проблемами професійно-педагогічної освіти сьогодні, на нашу думку, є:

- постійне ускладнення змісту освіти, необхідність дотримання високого рівня світових освітніх стандартів;
- самостійна постановка і вирішення вчителем творчих і дослідницьких завдань;
- ускладнення проблем виховання молоді;
- потреба у безперервному оволодінні сучасними технологіями навчання та виховання, досягненнями вітчизняного і зарубіжного досвіду;

⁴Ушинский К. Д. 1950. Собрание сочинений (том 8): *Человек как предмет воспитания*. Москва - Ленинград: Изд-во Академии педагогических наук. 664 с.

⁵Радянський енциклопедичний словник. М. 1990.

– розв’язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок із суміжних з педагогікою наук (філософії, психології, медицини, релігієзнавства, економіки, правознавства та ін.);

– робота в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі⁶.

Лише вчитель-професіонал із розвиненими творчими та дослідницькими здібностями, високим рівнем інтелігентності, духовно-морального потенціалу, ерудованості, здібностей до безперервної освіти здатний до таких перетворень. Здійснивши аналіз поняття "професіоналізм" у психолого-акмеологічному та педагогічному контекстах, О. Шендерук вказує на багатоаспектність цього феномену, який постійно переосмислюється та уточнюється вітчизняними та зарубіжними науковцями, та розуміє його як здатність особистості ефективно виконувати професійні функції. Вона визначає професіоналізм як "складний процес оволодіння суб’єктом певним набором знань, навичок та вмінь, які дають йому змогу якнайкраще застосовувати набуті знання на практиці та прагнути самовдосконалення"⁷.

Як засвідчує аналіз наукової літератури, зараз у ряді публікацій можна зустріти різні думки з проблем професійної підготовки вчителя. Так, на думку Л. Петухової, складовими професійної підготовки є: озброєння культурою, яка дозволить знайти власне місце у житті і дасть можливість приймати самостійні рішення; оновлення змісту та навчально-методичного забезпечення підготовки педагогічних кадрів; розробка нових технологій професійної підготовки, що змінить місце студента у масовому одноманітному педагогічному відтворенні⁸.

Розглядаючи проблему підготовки вчителя, варто диференціювати

⁶Кривильова О. А. 2004. *Особистісно орієнтовані технології підготовки майбутніх вчителів до самостійної творчої діяльності*. Збірник наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. № 6. 200 с.

⁷Шендерук О. Б. 2018. *Теоретичний аналіз професіоналізму як психолого-акмеологічного та педагогічного поняття*. Кримінально-виконавча система: Вчора. Сьогодні. Завтра. № 1 (3). С. 209 – 224.

⁸Петухова Л. Є. 2008. *Тенденції у загально педагогічній підготовці вчителя протягом ХХ століття*. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Вип. 20. Ч. 1: Серія: Педагогіка і психологія. Ялта: РВВКГУ. 211 с.

поняття "професійно-педагогічна підготовка" й "професійна підготовка". Підготовка – це процес, що формує готовність особистості до діяльності⁹. У педагогічних дослідженнях існують різні підходи до визначення поняття "професійна підготовка". Так, Г. Троцько вважає, що професійна підготовка передбачає формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. Поняття "професійно-педагогічна підготовка" розглядається науковцем як підсистема професійної підготовки вчителя, що є сукупністю спеціальних знань, умінь та навичок, які дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності; цілісна динамічна освіта, яка складається із взаємопов'язаних компонентів: мети навчання, змісту освіти, мотивів навчання, діяльності викладача та діяльності студентів, технології і результату навчання¹⁰. Г. Троцько визначає професійно-педагогічну підготовку вчителя як систему, яка характеризується взаємозв'язком і взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності. Це визначення розкриває мету підготовки та засоби її досягнення, реалізацію її компонентів (мотиваційний, морально-орієнтаційний, змістовно-операційний, емоційно-вольовий, оцінний, психофізіологічний)¹¹.

О. Абдулліна також характеризує професійно-педагогічну підготовку вчителя з позицій системного підходу як процес навчання студентів у системі навчальних занять з педагогічних дисциплін і результат, який характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованістю загальнопедагогічних знань, умінь і навичок; систему, яка об'єднує відносно самостійні підсистеми підготовки: суспільну, соціально-

⁹Карамушка Л. М. 2004. *Психологія освітнього менеджменту*: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.]. К.: Либідь. 424 с.

¹⁰Троцько Г. В. 1997. *Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 К.: Інститут ПППО. 54 с.

¹¹Там само.

наукову, психолого-педагогічну, загальнокультурну¹². З точки зору А. Міщенко¹³, В. Сластьоніна¹⁴ та інших, педагогічний процес необхідно спрямувати на загальнокультурний і професійний розвиток особистості вчителя-вихователя.

У той же час, більшість дослідників вбачає перспективу педагогічної освіти у побудові цілісного педагогічного процесу, що акумулює ідеї демократизації та гуманізації професійної освіти. При цьому особлива роль відводиться викладачам, що мають допомогти студенту в становленні особистості майбутнього педагога у всій сукупності його індивідуальних якостей, а конкретна сфера соціального досвіду стане засобом і змістом його професійно-педагогічної взаємодії з вихованцями¹⁵.

Українські науковці О. Антонова, О. Дубасенюк, Т. Семенюк, що активно займаються питанням професійної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, вказують на неоднозначне ставлення до проблеми професійної підготовки вчителя-вихователя, в якій продовжує домінувати тенденція першорядності фахових і другорядності педагогічних дисциплін, хоча на словах проголошується протилежне¹⁶. Над вирішенням цих протиріч творчо працюють науковці і викладачі в Україні і за рубежом. Дедалі гостріше ставляться питання щодо того, який учитель потрібен сьогодні (К. Авраменко, Е. Азимов, Н. Бориско, І. Зязюн, А. Щепилова та інші).

Шукаючи відповідь на це питання, академік НАПН України Н. Ничкало наголошує, що "підготовка кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок, мобільності, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу й ринковим відносинам в економіці, виховання соціально-активних членів суспільства, формування в

¹²Абдуллина О. А. 1990. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Москва. 141 с.

¹³Міщенко І. Б. 2004. *Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки*: автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.04. Житомир. 21 с.

¹⁴Сластенин В. А. 1993. *Формирование профессиональной культуры учителя*. М.: Прометей. 178 с.

¹⁵Петухова Л. Є. 2007. *Новітні підходи до формування професійних компетенцій майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти*. Початкова школа. № 3, с. 1 - 3.

¹⁶Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. 2003. *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності* : монографія. Житомир. 193 с.

них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей та національної свідомості є головним завданням професійної освіти в умовах переходу до ринкових відносин, яка відповідає певному рівню кваліфікації¹⁷.

Нині підготовка майбутніх учителів здійснюється у декількох напрямках: у рамках підготовки вчителя-предметника (який одночасно готується до виконання функцій класного керівника-вихователя), педагога-психолога, соціального педагога.

У літературі представлені різні аспекти підготовки педагогічних кадрів: загальнопедагогічна підготовка вчителя в системі вищої педагогічної освіти (О. Абдулліна, А. Алексюк, В. Аракін, Л. Ароніна, К. Балабуха, А. Бердичевський, Є. Белозерцев, Н. Гальскова, О. Дубасенюк, Л. Петухова, С. Сисоєва), формування професійних навичок та вмінь майбутнього вчителя ІМ (Ф. Ісхакова, Т. Колодько, А. Конишева, О. Місечко), практична методична складова фахової підготовки вчителя ІМ в УРСР та Україні (К. Авраменко, В. Александер, Н. Бориско, Л. Бризгалова, І. Верещагіна, Л. Калініна, Б. Лемперт, І. Рахманов, Г. Рогова, К. Саломатов,), практична мовна підготовка вчителя ІМ (Е. Каар, О. Квасова, А. Лур'є), професіограма вчителя ІМ (Ф. Ісхакова, А. Карпов, К. Саломатов, С. Шатилов), особливості організації та проведення підпрактики студентів факультетів ІМ педагогічних навчальних закладів (Є. Дмитрієвська, Б. Островський, А. Сазанова, В. Семашко, Є. Шушакова), науково-дослідницька підготовка майбутнього вчителя ІМ (В. Борисов, В. Коростельов), технологія виховання (М. Брискіна, С. Володіна, М. Іванова), організація самостійної роботи майбутніх учителів ІМ (І. Задорожна, О. Манєєва), професійна підготовка майбутнього вчителя ІМ в контексті європейських вимог (Л. Калініна, С. Ніколаєва, О. Шендерук), розвиток соціокультурної компетенції та комунікативної культури майбутнього вчителя ІМ (О. Бігич, В. Калінін, Л. Калініна, А. Карпов, С. Ніколаєва, Т. Ніфака, Є. Пассов).

¹⁷*Професійна освіта*: навчальний посібник [укл. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало]. 2000. К.: Вища школа. 149 с.

Співставимо поняття "професійна підготовка" та "фахова підготовка". Професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості студента професійної спрямованості, загальних та професійних знань, умінь, навичок і професійної готовності.

Фахова підготовка – це частина організованого педагогічного процесу з набуття професійних знань, умінь та ціннісних установок, яка реалізується в рамках відповідного циклу галузевого стандарту. Майбутній педагог – особа, що перебуває у фазі активної професійної підготовки до педагогічної діяльності на професійній основі у вищому навчальному закладі¹⁸.

Що стосується фахової підготовки вчителя ІМ як категорії професійної підготовки вчителя, то, як зауважує О. Місечко, в сучасній науково-педагогічній літературі відсутній єдиний погляд на склад професійно-педагогічної підготовки й уніфіковане вживання термінів "спеціальна", "фахова", "професійна" підготовка, а проблема неузгодженості у вживанні термінів "спеціальна / фахова" підготовка розв'язується таким чином, що ці терміни взагалі не фігурують у нормативному складі професійної та практичної підготовки вчителя¹⁹. Натомість у нормативних документах, зокрема, в Державній національній програмі "Освіта" ("Україна ХХІ століття") знаходимо понятійну пару "загальноосвітня" – "фахова" підготовка, а зміст останньої передається через терміни "практична спрямованість", "кваліфікація", "кваліфікаційний рівень", "професія", "спеціальність"²⁰. У Законі "Про вищу освіту" в редакції 2018 р. вживається переважно термін "спеціальність" – як "складова галузі знань, за якою здійснюється професійна підготовка", хоча термін "фахова робота / освіта"

¹⁸Професійна освіта: навчальний посібник [укл. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало]. 2000. К.: Вища школа. 149 с.

¹⁹Місечко О. Є. 2011. *Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900 – 1964 рр.)*: дисерт. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.04. К.: Інститут педагогіки НАПН України. 603 с.

²⁰Постанова Кабінету Міністрів України "Про Державну національну програму "Освіта (Україна ХХІ століття)" від 3 листопада 1993 року № 896 (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 576 (576–96-п від 29.05.96). Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>.

фігурує неодноразово²¹. Отже, у проведеному дослідженні фахова підготовка розглядається як частина професійної підготовки, спрямована на оволодіння спеціальною галуззю наукових знань і практичних компетенцій.

Якісна професійна підготовки майбутніх вчителів ІМ можлива за таких умов, на необхідності дотримання яких наголошують А. Алексюк, І. Зязюн, С. Сисоєва та ін., як:

- системність усього освітнього процесу;
- єдність загальної та професійної освіти, гнучкість та різноманітність змісту, засобів і методик навчання;
- орієнтація всіх рівнів освіти (навчально-виховного процесу у вузах зокрема) на формування професійної культури у майбутніх вчителів ІМ;
- інтеграція професійної освіти та професійної діяльності;
- послідовність та наступність професійної освіти на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях;
- активність майбутнього вчителя ІМ у процесі самоосвіти, самовиховання й самооцінки;
- індивідуалізація навчання та стимулювання мотивації до збагачення професійної культури²².

Вимоги до викладачів та вчителів у будь-який час були високими. Вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів у попередні десятиліття багато в чому продиктовані спадком радянського періоду, для якого "була характерна надмірна централізація освіти, повномасштабна ідеологізація навчально-виховного процесу", що "виявилось у нехтуванні національним змістом, у формалізації педагогічного процесу, в утвердженні авторитарної педагогіки"²³. У 90-х роках ХХ століття були розпочаті значні перетворення в системі національної освіти. Зокрема, відзначають

²¹Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII "Про вищу освіту" (Редакція від 01.01.2018). Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

²²Педагогічні технології у неперервній професійній освіті (С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та інші: за ред. С. О. Сисоєвої). 2001. К.: ВШОЛ. 502 с.

²³Будак В. Д. 2002. *Якість педагогічної освіти – майбутнє України*. Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку: збірник статей до традиційної IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. Миколаїв. С. 3 - 6.

"збільшення можливостей для здобуття вищої освіти завдяки розширенню мережі вищих навчальних закладів та урізноманітненню форм отримання освіти; появу поряд з класичними типами вищих навчальних закладів "неуніверситетського" сектору; академічну мобільність"²⁴. Було введено нові системи оцінювання навчальних досягнень учнів і студентів та система кредитів і навчальних модулів.

Запроваджена двоступенева вища освітня підготовка "бакалавр – магістр", вводиться нова система кваліфікацій. Пропагуються ідеї демократизації всіх ланок освіти, європейського співтовариства й співпраці, навчання протягом життя, мобільності студентів і викладачів, компетентнісного підходу.

За таких умов, розбудова вітчизняної системи професійної підготовки вчителя ІМ здійснюється в контексті загальноєвропейських тенденцій: спрямування навчального процесу на формування компетенцій як кінцевого результату; посилення науково-предметної підготовки; зміщення її акцентів на формування міжкультурної, країнознавчої та інтегрованої методичної компетентностей, на забезпечення науковості підготовки, відповідності форм та методів організації навчання у вищому навчальному закладі аналогічним формам та методам навчання у школі; інформатизації, технологізації навчального процесу та підвищення значущості самостійної навчальної діяльності студентів²⁵.

Найважливішим завданням професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі Т. Калюжна вважає формування достатнього рівня професійної компетентності (у термінах автора – "компетенції") майбутнього вчителя²⁶. Професійна компетентність учителя розглядається Н. Семченко як сукупність теоретичних знань із педагогіки, психології, методики викладання

²⁴Будак В. Д. 2002. *Якість педагогічної освіти – майбутнє України*. Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку: збірник статей до традиційної IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. Миколаїв. С. 3 - 6.

²⁵Мархева О. Є. 2015. *Стандартизація професійної підготовки вчителів іноземних мов в умовах Болонського процесу*: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ. 20 с.

²⁶Калюжна Т. Г. 2016. *Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя: аксіологічний підхід*. Гілея: науковий вісник. Випуск 110. С. 304 - 307.

предмета та вмінь їх практичного використання в роботі в загальноосвітньому навчальному закладі²⁷. Погоджуємося з позицією О. Мархевої, яка підкреслює, що професійна компетентність є складним особистісним новоутворенням, котре базується на таких компонентах навчального плану, як професійна науково-предметна, психолого-педагогічна, практична підготовка, та забезпечує розвиток професійно важливих особистісних якостей, як наслідок, готовності до педагогічної діяльності²⁸.

Згідно сучасного словника методичних термінів, професійна компетентність вчителя ІМ включає в себе такі складові: мовні компетенції (знання про систему ІМ та вміння нею користуватися для розуміння мовлення інших людей і для вираження власних думок в усній / письмовій формі, а також для аналізу мовлення учнів з точки зору його відповідності нормам мови, що вивчається), мовленнєві і комунікативні компетенції (здатність використання ІМ як засобу спілкування в різних сферах і ситуаціях) та методичні компетенції (здатність користуватися ІМ в професійних цілях, навчаючи мови)²⁹. На нашу думку, це визначення слід доповнити соціокультурними компетенціями (знаннями про національну культуру своєї й інших країн, володінням правилами й мовними нормами поведінки у певному соціумі, особистісним ставленням до культурних традицій різних країн і соціальних груп).

Випускник педагогічного вузу повинен мати активну життєву і професійну позицію, орієнтуватися на соціальне та професійне самовизначення й самореалізацію, освоїти основні професійні навички й практичні вміння у професійній сфері, формувати й володіти професійними цінностями і якостями, досягати сучасного загальнокультурного рівня та формувати професійну культуру³⁰.

²⁷Семченко Н. О. 2005. *Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності*: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Х., 20 с.

²⁸Мархева О. Є. 2015. *Стандартизація професійної підготовки вчителів іноземних мов в умовах Болонського процесу*: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ. 20 с, с. 9.

²⁹Азимов Э. Г., Щукин А. Н. 2009. Новый словарь методических терминов и понятий (*теория и практика обучения языкам*). М: Издательство ИКАР. 448 с.

³⁰Гурін Р. С. 2004. *Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформ. технологій у навч. процесі загальноосвітньої школи*: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. 21 с.

Т. Колодько наголошує на необхідності формування соціолінгвістичної, лінгвістичної та прагматичної компетенцій майбутнього вчителя ІМ³¹, а В. Садова додає до складу педагогічної компетентності майбутнього вчителя історико-педагогічну компетентність як основу для розуміння витоків своєї професії й педагогічної майстерності³².

А. Бердичевський акцентує увагу на тому, що для здійснення своєї фахової діяльності вчитель повинен володіти лінгвістичними (мовними), комунікативними, навчально-пізнавальними, лінгвометодичними та лінгвокраїнознавчими компетенціями³³. Лінгвістична компетенція передбачає знання системи мови і правил її функціонування в іншомовній комунікації, комунікативна – здатність сприймати іншомовні тексти відповідно до поставленої комунікативної задачі, навчально-пізнавальна – володіння технікою і стратегією вивчення ІМ, лінгвометодична – володіння мовою в конкретній педагогічній ситуації та вміння педагогічного спілкування, лінгвокраїнознавча – знання про основні особливості соціально-культурного розвитку мови, яка вивчалася.

Сьогодні в Україні спостерігається тенденція до багатомовної освіти. Дослідниця проблеми навчання другої ІМ В. Щепілова переконана, що є необхідність переосмислення змісту професійної компетенції вчителя ІМ з урахуванням орієнтації майбутнього фахівця на викладання ІМ в умовах багатомовної освіти. Вона виділяє декілька важливих компетенцій майбутнього вчителя ІМ в умовах багатомовної освіти та полікультурного характеру суспільства:

- лінгвістичну компетенцію (знання про системи та структури мов, які вивчаються, правила їх функціонування в процесі комунікації);
- соціолінгвістичну компетенцію (здатність відбирати лінгвістичні засоби відповідно до соціальних умов спілкування);

³¹Колодько Т. М. 2007. *Методологічний аспект професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови*. Рідна школа. № 1, с. 48 - 50.

³²Садова В. 2011. *Історико-педагогічна компетентність як передумова формування педагогічної культури майбутнього вчителя*. Імідж сучасного педагога. № 4 (113), с. 5 - 8.

³³Бердичевський А. Л. 1990. *Концепція підготовки учителя иностранного языка*. Иностранные языки в школе. № 4, с. 94 - 100.

- соціальну компетенцію (використання різних стратегій в умовах взаємодії з людьми та навколишнім світом);
- дискурсивну компетенцію (вміння планувати мовну поведінку відповідно до мети спілкування);
- компенсаторну компетенцію (здатність заповнити прогалини у мовній, мовленнєвій і соціокультурній складовій)³⁴.

Науковці одностайні, що багатомовна і кроскультурна компетенція вчителя набуває особливого значення в умовах багатомовної освіти)^{35,36}. Це означає не лише знання декількох ІМ, знайомство з різними культурами й толерантне ставлення до них, але й сформовану європейську ідентичність^{37,38}.

Досвід країн Європи, зокрема Німеччини, доводить, що західні університети мають якісний науково-педагогічний потенціал і є водночас науково-дослідними центрами, що разом з підготовкою вчителів ІМ здійснюють науково-педагогічні дослідження на замовлення державних установ, фірм та організацій³⁹. Аналіз монографії В. Гаманюк "Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика" дозволяє стверджувати, що значна увага німецькими спеціалістами приділяється фаховій мовній підготовці та комунікативній спрямованості навчання через міжкультурний аспект, що відіграє провідну роль в організації навчального процесу. Уся система підготовки педагогічних кадрів у Німеччині спрямована на залучення студентів до професійно-практичної діяльності як різнобічно розвинених та здібних фахівців⁴⁰. Таку

³⁴Щепилова А. В. 2000. *Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров*. Иностранные языки в школе. № 6, с. 16 - 22.

³⁵Дем'яненко О. *Формування кроскультурної компетенції в процесі підготовки майбутнього викладача іноземної мови*. Наукові записки. Серія: філологічні науки. Вип. 89 (2). С. 203 - 206. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Nz/89_2/statti/48.pdf.

³⁶Балабуха К. В. *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів іноземних мов в умовах багатомовної освіти*. Режим доступу: <http://www.confcontact.com/May/22.htm>.

³⁷Локшина О. 2011. *Європейські концепції професійної підготовки вчителів*. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань. Ч. 2. 364 с. С. 204 - 210.

³⁸Пуховська Л. П. 2009. *Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів*. Порівняльно-педагогічні студії. № 1, с. 63 - 70.

³⁹Чулкова Л. О. *Структура професійно-педагогічної освіти в Німеччині*. Режим доступу: http://www.bdp.org/scientific_published/pedagogics_1_2007/5.doc.

⁴⁰Гаманюк В. А. 2012. *Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних*

тенденцію спостерігаємо в багатьох економічно розвинених країнах світу. Це свідчить про поступовий відхід від вузької спеціалізації та дає можливість передбачити розвиток спеціалістів більш широкого профілю.

Зростання ролі французької, італійської, німецької, іспанської мов спонукає британських студентів вивчати їх у закладах вищої освіти як фахову дисципліну. Професійна підготовка майбутніх учителів ІМ в університетах Великої Британії відбувається за трицикловою системою: бакалаврат, магістратура й аспірантура. Зміст курсу базової підготовки складається з циклу психолого-педагогічних дисциплін, спеціально-предметної підготовки та педагогічної практики. Навчальні програми циклу психологопедагогічних дисциплін складаються з таких навчальних предметів як педагогіка, історія та психологія освіти, теорія навчальної діяльності, методика викладання ІМ, сучасні освітні технології, організація навчального процесу, психолого-педагогічні спецкурси. Спеціально-предметна підготовка включає такі дисципліни: сучасні лінгвістичні науки, ІМ (німецька, французька, іспанська), стилістика, порівняльна типологія⁴¹. Навчання за кордоном є невід'ємною частиною інтеркультурної або соціокультурної підготовки британських студентів (проект обміну студентами "Foreign Language Assistant". Таке занурення майбутнього вчителя ІМ в автентичне середовище країни-носія мови може бути гарним прикладом для розвитку фахової іншомовної підготовки в Україні, де закордонні стажування ще не стали масовим явищем.

Для поліпшення професійної підготовки майбутніх учителів у сучасній вітчизняній концепції педагогічної освіти розроблено нові підходи, основними чинниками яких є:

- соціально-економічні (зміни в суспільній свідомості та поява нових цінностей в освіті, відповідно до яких інтереси особистості набувають більшого значення, ніж навчальні програми та плани, створюються умови для постійного звеличення людини, гармонізації її відносин із державою,

процесів: теорія і практика: монографія. Кривий Ріг. 377 с.

⁴¹Бельмаз Я. М. 2010. *Професійний розвиток викладачів вищої школи у Великій Британії та США*: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. Горлівка. 430 с.

природою, суспільством тощо);

– практичні (поява нових типів навчальних закладів, окрім загальноосвітньої школи, для яких потрібен учитель з цілісним уявленням про професійну діяльність, який повинен оволодіти у процесі психолого-педагогічної підготовки спеціальними вміннями та навичками взаємодії та спілкування);

– теоретичні (зумовлені соціально-економічними та практичними змінами у розвитку народної освіти, у зв'язку з якими активізується розробка методологічної та теоретичної основи педагогічної освіти; педагогічна освіта розвивається шляхом формування у педагогів цілісного уявлення про свою професійну діяльність, через це більшість педагогічних закладів України в навчальні плани включає інтегровані курси психолого-педагогічних дисциплін і на цій основі цілеспрямовано організовує формування професійно важливих якостей майбутнього вчителя, його професійної свідомості, поведінки та розвитку індивідуальності)⁴².

Головним завданням вищої педагогічної школи стає підготовка вчителя як індивідуальності та гармонійної особистості з цілісним уявленням про професійну діяльність, яка творчо та свідомо виконує свої професійні функції, підвищує свій науковий та професійний рівень.

Сьогодні підготовка вчителя ІМ в Україні забезпечується у трьох типах вищих навчальних закладів:

– на відповідних факультетах педагогічних (лінгвістичних) університетів (інститутів);

– на факультетах іноземної філології так званих "класичних університетів";

– на відділеннях педагогічних коледжів (училищ), які готують учителів початкових класів або вихователів дошкільних дитячих установ з правом викладання ІМ⁴³.

⁴²Семченко Н. О. 2005. *Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності*: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Х., 20 с.

⁴³Ніколаєва С. Ю., Петрашук О. П., Бражник Н. О. 1996. *Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов*. К.: Ленвіт. 89 с.

Дослідники Л. Калініна та І. Самойлюкевич, що займаються професійною підготовкою вчителя ІМ, вважають, що успіх підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах залежить від: визначення нових цілей і змісту навчання ІМ на різних рівнях; використання нових технологій навчання; сприяння розвитку індивідуальних когнітивних стилів студентів; здійснення адекватного контролю за рівнем сформованості професійних знань і вмінь⁴⁴. Найважливішим завданням професійної підготовки студентів у вищому мовному навчальному закладі ці методисти вважають формування необхідного й достатнього рівня професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ (сукупності теоретичних знань з педагогіки, психології, методики викладання ІМ, прикладної лінгвістики та вмінь їх практичного використання в роботі в загальноосвітньому навчальному закладі).

Триєдина мета фахової підготовки вчителя ІМ є наступною:

- забезпечення готовності майбутнього вчителя до включення в практичний процес формування знань з ІМ;
- підготовка вчителя до сприяння інтелектуальному розвитку учня, зростання його власних сил, розкриття внутрішнього потенціалу засобами ІМ;
- підготовка майбутнього вчителя до здійснення виховного впливу на школяра забезпеченням інтеграції цінностей ІМ в систему соціальних вимог та цінностей⁴⁵.

А. Бердичевський вважає, що фахівець у галузі викладання ІМ – це особистість, яка достеменно знає свій предмет, володіє різними методичними знаннями, ерудицією, культурою, потягом до креативності. Він виділяє дві основні сфери практичної діяльності вчителя ІМ:

- професійно-трудова, яка включає в себе проведення уроків ІМ в школі, позакласну роботу з ІМ, а також професійно-педагогічне вдосконалення як у

⁴⁴Калініна Л. В. 2004. *Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у контексті європейський вимог*. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. № 19, с. 129 - 133.

⁴⁵Щепилова А. В. 2000. *Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров*. Иностранные языки в школе. № 6, с. 16 - 22.

процесі самоосвіти, так і на відповідних курсах підвищення кваліфікації;

– соціально-культурну, яка включала в себе діяльність за межами школи (спілкування з носіями мови, робота перекладачем тощо)⁴⁶.

С. Хмельковська вважає важливим елементом фахової підготовки майбутнього вчителя ІМ формування його творчого потенціалу. Вона визначає такі вихідні положення методики формування творчого потенціалу вчителів ІМ:

1) використання інтерактивних форм навчання (дискусії, диспути, конференції), що позитивно впливають на створення відповідної творчої атмосфери, розвивають аналітичні здібності студентів, змінюють соціальні статуси в системі "студент-викладач", створюють умови для конструктивного спілкування студентів незалежно від рівня їхніх знань та розвитку творчості;

2) залучення студентів до систематичної творчої науково-дослідницької діяльності, що сприяє формуванню та розвитку таких якостей майбутніх учителів, як самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, вимогливість до себе; викликає пізнавальний інтерес до професійних знань; формує світогляд; створює умови для розвитку рефлексії;

3) побудова експериментальної методики на ідеях проблемного навчання, завдяки якому відбувається засвоєння не лише результатів наукового пізнання системи знань, але й самого шляху, процесу одержання цих результатів, формування пізнавальної самостійності і розвиток творчих здібностей; формування здатності виявляти проблеми та висувати гіпотези їх вирішення, критично аналізувати ситуацію, доходити висновків, що є важливим мотивом щодо дослідницької діяльності;

4) реалізація процесу навчання за принципом співробітництва, що дозволяє найбільш ефективно розкрити потенційні можливості кожного студента, забезпечує необхідні умови для активізації пізнавальної і мовленнєвої діяльності, розвиває здібності до міжособистісного спілкування, до подолання конфліктних ситуацій, формує товариськість, повагу до думки

⁴⁶Бердичевский А. Л. 1990. *Концепция подготовки учителя иностранного языка*. Иностранные языки в школе. № 4, с. 94 - 100.

співрозмовників, терпляче ставлення до особливостей інших людей;

5) розвиток рефлексії, що формує самокритичність, адекватну самооцінку, розвиває чутливість до внутрішнього стану учня⁴⁷.

Оскільки предметом підготовки вчителя ІМ є не тільки ІМ, але й її викладання, то у складі його фахової підготовки розглядаємо теоретико-лінгвістичну та практичну мовну підготовку, а також теоретичну й практичну методичну підготовку. Теоретико-лінгвістична підготовка вчителя ІМ забезпечує знання теорії та історії мови, яка вивчається; уміння працювати з науковою літературою, узагальнювати й класифікувати емпіричний матеріал. Практична мовна підготовка передбачає оволодіння системою фахової мови як засобом комунікації і формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності. Теоретична й практична методична підготовка формує здатність майбутнього вчителя здійснювати навчання ІМ і культури як професійно-трудова діяльність (проведення уроків ІМ у школі та позакласної роботи з ІМ); готовність до професійного удосконалення шляхом самоосвіти й на спеціальних курсах підвищення кваліфікації; соціально-культурну діяльність за межами навчального закладу (популяризація іншомовної освіти, культурологічна діяльність, спілкування з носіями мови, організація роботи клубів любителів ІМ та ін.).

Щодо змісту фахової підготовки, А. Бердичевський вважає, що важливими у фаховій підготовці вчителя ІМ є наступні групи предметів навчального плану:

1) дисципліни, які забезпечують теоретичну основу підготовки спеціаліста даної сфери, дозволяють успішно орієнтуватися й постійно оновлювати знання в своїй та суміжних сферах (теоретичні курси зі спеціальності, теорія психологічно-педагогічного циклу дисциплін);

2) дисципліни, що формують високу майстерність у рамках даної спеціалізації: практика зі спеціальності, спрямування на шкільну програму,

⁴⁷Хмельковська С. В. 2005. *Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки*: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса. 20 с.

практична педагогіка та методика викладання даної дисципліни⁴⁸.

Підкреслимо, що фахова підготовка у вищій педагогічній школі спрямована на оволодіння студентами теоретичними знаннями зі спеціальності "Середня освіта (ІМ)" та вироблення практичних компетенцій, що є необхідними для професійної діяльності вчителя ІМ. Тому зміст фахової підготовки включає наступні елементи: фундаментальні навчальні дисципліни зі спеціальності (вступ до мовознавства, загальне мовознавство, вступ до літературознавства, історія мови; історія зарубіжної літератури та інші); навчальні дисципліни фахового спрямування (теоретична фонетика, теоретична граматики, стилістика, теорія і практика перекладу, лексикологія, лінгвокраїнознавство, латинська мова, практика усного та писемного мовлення та інші); навчальні дисципліни з методики викладання ІМ (методика навчання ІМ в початковій, середній та старшій школах; сучасні технології навчання ІМ та інші); виробничу (педагогічну) практику, студентську науково-дослідницьку і науково-методичну роботу.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки основними методами навчання ІМ у процесі фахової підготовки вчителя ІМ в Україні є традиційні методи (комунікативний, аудіо-візуальний, аудіо-лінгвальний), альтернативні методи (сугестивний, груповий, мовчазний, драматико-педагогічний, метод повної фізичної реакції) та інноваційні методи (рольова гра, кейс-стаді, карусель, поліекран та ін.)⁴⁹. Виділяють також різноманітні технології: інтерактивні; ігрові; комп'ютерні; тренінгові; пов'язані зі створенням мовного середовища; такі, що сприяють формуванню стратегій вивчення мови⁵⁰.

При розгляді цілей фахової підготовки майбутніх учителів ІМ ми виходимо із усталеного в філософії розуміння цілі як уявного образу, що

⁴⁸Бердичевский А. Л. 1990. *Концепция подготовки учителя иностранного языка*. Иностранные языки в школе. № 4, с. 94 - 100.

⁴⁹*Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів* (Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. за ред. С. Ю. Ніколаєвої). 2013. К.: Ленвіт. 590 с.

⁵⁰*Педагогічні технології у неперервній професійній освіті* (С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та інші: за ред. С. О. Сисоєвої). 2001. К.: ВШОЛ. 502 с.

відіграє в деякому відношенні роль моделі діяльності. Основними характеристиками цілі є її природа відображення, свідомість, творчий характер, практичний напрям досягнення мети та ієрархічна організація.

У зв'язку з тим, що на формування цілі впливають різні чинники, починаючи з соціальних та закінчуючи умовами підготовки у вузі, Н. Язикова розрізняє три рівні аналізу цілей: соціальний, науково-теоретичний та професійно-практичний. Науково-теоретичний рівень аналізу мети навчання передбачає розробку відповідної моделі процесу формування професійних знань та вмінь. Така модель містить характеристику головних стадій цього процесу та науково обгрунтовані рекомендації щодо формулювання мети фахової підготовки. Професійно-практичний рівень визначає, перш за все, загальну кінцеву ціль, визначення й виокремлення її основних компонентів, і на основі цього оформлення мети у вигляді переліку знань, умінь, навичок та професійних якостей особистості вчителя ІМ. Науково-теоретичний та професійно-практичний рівні взаємопов'язані й взаємообумовлені та визначаються соціальним рівнем – соціальним замовленням суспільства в певний період⁵¹.

Так, Т. Литньова, досліджуючи особливості розвитку цілей навчання ІМ в період творення національної загальноосвітньої школи в Україні в другій половині 1980-х – 1990-х рр., підкреслює, що зміст освіти, в тому числі іншомовної, бере курс на розвиток особистості за допомогою знань, умінь й навичок: посилюється комунікативна спрямованість навчання (так звана "комунікативна компетенція"); ІМ стає засобом міжособистісного спілкування; науковці зосереджуються на навчанні, вихованні та розвитку особистості школяра засобами іншомовного спілкування. Спостерігаємо чітку тенденцію до спрямованості навчального процесу на оволодіння усним мовленням, що вводиться в обіг як головна мета навчання ІМ⁵².

Метою фахової підготовки вчителя ІМ є не тільки оволодіння іноземною

⁵¹Язикова Н. В. 1995. *Цели и содержание методической подготовки студентов педагогических факультетов иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 57 - 61.

⁵²Литньова Т. В. 2015. *Особливості розвитку цілей навчання іноземної мови у період творення національної загальноосвітньої школи в Україні (друга половина 1980-х – 1990-ті роки)*. Вісник ЖДУ імені Івана Франка. Вип. 3. С. 98 - 103.

мовою на високому науково-теоретичному й професійно-практичному рівні, але й освоєння педагогічних технологій передачі своєї іншомовної компетентності іншим (учням, студентам, слухачам курсів тощо), тобто його методична підготовка. Кінцевою метою методичної підготовки студентів Н. Язикова вважає не передачу предметних знань і формування суто професійно-педагогічних вмінь, а формування цілісних умінь професійно-методичної діяльності, основу якої складає інтегроване професійне знання вчителя ІМ з усіма наявними в нього загальнопсихологічними якостями мотиваційно-сприятливої, аналітично-синтетичної та виконавчої частин діяльності. Вживаючи термін "формування", автор має на увазі формування когнітивного аспекту методичної підготовки – знань, умінь, навичок методичної думки⁵³. Методична підготовка вчителя ІМ, на думку Н. Язикової, має включати три основні компоненти: теоретичне навчання, практичне навчання та науково-дослідницьку роботу, в процесі реалізації яких вирішуються сумісно практичні, освітні, розвивальні та виховні цілі.

Метою теоретичного навчання Н. Язикова вважає побудову теоретичної бази методичної діяльності. Практичне навчання має на меті формування методичних умінь вчителя-практика. Науково-дослідницька робота формує знання та вміння, необхідні вчителю-досліднику, та виступає в якості наскрізного компоненту фахової підготовки вчителя ІМ, оскільки і теоретичне, і практичне навчання містять завдання дослідницького характеру, метою яких є розвиток теоретичного типу мислення в майбутнього вчителя. Науково-дослідницька робота може бути самостійною частиною навчального процесу (написання курсових та дипломних робіт)⁵⁴.

Науково-дослідницька діяльність студентів відображена в Законі України "Про вищу освіту" (2014 р.), де одним із основних завдань інститутів, університетів, академій є "впровадження наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу" та "забезпечення органічного поєднання в

⁵³Язикова Н. В. 1995. *Цели и содержание методической подготовки студентов педагогических факультетов иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 57 - 61.

⁵⁴Там само.

освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності"⁵⁵. При цьому науково-дослідницька діяльність студентів у процесі практичної підготовки має забезпечувати не лише оволодіння фаховими компетенціями, а й продукування нових знань, умінь та навичок науково-дослідницької діяльності в контексті професійного зростання майбутнього фахівця.

Процес формування методичної діяльності має поетапний характер, кожному з яких притаманні відповідні особливості виконання діяльності, що дає методистам можливість виділити рівні її формування. Аналізуючи рівні професійної підготовки вчителя ІМ, Є. Пассов виділяє три: методичну грамотність, ремесло та майстерність⁵⁶. Н. Язикова виділяє чотири рівні методичної діяльності: репродуктивний, репродуктивно-творчий (адаптивний), творчо-репродуктивний (локально-моделюючий) та творчий (системно-моделюючий)⁵⁷.

Репродуктивний рівень методичної діяльності вчителя ІМ передбачає вміння вчителя вирішувати методичні задачі шляхом бачення раніше засвоєних способів рішення на основі матеріалізованих опор у вигляді методичних рекомендацій та планів уроків у книзі для вчителя, зразків розв'язання методичних задач.

Репродуктивно-творчий рівень методичної діяльності передбачає не лише відтворення засвоєних способів діяльності, але й їх поєднання, перетворення, вибір відповідно до нової ситуації навчання. Цей рівень методичної діяльності характеризується тим, що вчитель виконує методичні завдання не лише згідно з теоретичним еталоном, а й з конкретними умовами навчання – чинниками навчальної ситуації (лінгвістичним, лінгвометодичним, педагогічним, психологічним), які він самостійно визначає в ході аналізу навчальної ситуації. Це є певним творчим елементом методичної діяльності на етапі, коли вчитель успішно виконує практичні

⁵⁵Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII "Про вищу освіту" (Редакція від 01.01.2018). Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

⁵⁶Пассов Е. И. 2002. *Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация*. Иноземні мови. № 4, С. 3 - 18.

⁵⁷Язикова Н. В. 1995. *Цели и содержание методической подготовки студентов педагогических факультетов иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 57 - 61.

завдання уроку, залишаючи при цьому без уваги питання розвитку та виховання учнів у навчальному процесі.

Творчо-репродуктивний рівень методичної діяльності характеризується вмінням вчителя ефективно вирішувати методичні завдання для досягнення мети в поєднанні практичного, навчального, розвивального та виховного аспектів, максимально враховуючу при цьому умови реальної навчальної ситуації та рівень розвитку методичної науки.

Для творчого рівня методичної діяльності характерні всебічні дослідження можливостей підвищення ефективності навчально-виховного процесу, методичний пошук та методичні нововведення (оригінальні форми, методи та прийоми навчання).

Творчий рівень діяльності характеризує роботу вчителя-майстра і формується в період навчання у вузі. Проте вузівська підготовка об'єктивно не може забезпечити оволодіння творчим рівнем як у практичній, так і дослідницькій діяльності. Їх подальший розвиток відбувається в процесі професійної роботи при умові систематичної самоосвіти та науково-дослідної роботи. Тому основною метою фахової вузівської підготовки повинно бути формування вмінь вирішення практичних професійних завдань та створення основ і готовності до проектно-методичної та науково-дослідницької діяльності.

Центральною складовою змісту методичної підготовки на теоретичному рівні є методична діяльність вчителя ІМ. У зв'язку з цим основні компоненти процесу навчання ІМ складають структуру змісту методичної підготовки в системі фахової освіти вчителя ІМ. Першим компонентом змісту методичної підготовки Н. Язикова виділяє знання⁵⁸.

1. Предметні методичні знання:

1.1. Знання основних методичних категорій та закономірностей їх функціонування в навчально-виховному процесі.

1.2. Знання історії методики, сучасних методичних напрямків в країні та

⁵⁸Язикова Н. В. 1995. *Цели и содержание методической подготовки студентов педагогических факультетов иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 57 - 61.

за кордоном.

1.3. Знання концептуальних систем навчання, затверджених в діючих навчально-методичних комплексах з ІМ.

1.4. Знання можливостей використання наочності, включаючи відеотехніку та комп'ютерну техніку.

1.5. Знання особливостей навчання ІМ в різних типах шкіл (загальноосвітній, школах та класах з поглибленим вивченням ІМ, лінгвістичних гімназіях, ліцєях), особливостей раннього вивчення ІМ в дошкільних закладах та молодших класах школи.

2. Знання узагальнених способів розв'язання методичних завдань (процедурні знання) – про цільову послідовність навчальних дій учнів та навчальних дій вчителя, спрямованих на досягнення поставленої на уроці мети. Процедурні знання є результатом інтеграції лінгвістичних, педагогічних та психологічних знань, оскільки раціональна послідовність дій в процесі розв'язання методичної проблеми визначається лінгвістичними, мовними та мовленнєвими труднощами.

Очевидно, що предметні методичні знання, котрі студенти здобувають у період вузівської підготовки, швидко застарівають без систематичної самоосвіти та постійного методичного пошуку. Тому студенти оволодівають методологічними знаннями поруч із предметними. Методологічні знання виконують різні функції: є умовою системного засвоєння знань, реалізації принципів науковості та свідомості, виконання мети методичної підготовки та самоосвітньої діяльності майбутніх учителів.

3. Методологічні знання:

3.1. Знання студентом етапів та методів наукового дослідження з методики викладання ІМ.

3.2. Знання способів одержання інформації з наукової літератури та викладення змісту прочитаного у вигляді реферату, тез, анотації.

3.3. Знання технологій проведення педагогічного спостереження, лабораторного експерименту, пробного, дослідного та експериментального навчання.

3.4. Знання технологій виміру та математичної обробки одержаних результатів.

Другим компонентом змісту методичної підготовки є три великі групи професійно-методичних умінь та навичок:

1. Практичні методичні вміння та навички.
2. Технологічні методичні вміння та навички.
3. Дослідницькі методичні вміння та навички.

Третім компонентом змісту методичної підготовки вважають професійно-методичний напрямок особистості вчителя ІМ, який включає такі особистісні категорії, як позитивне відношення до учня як партнера в міжособистісному та педагогічному спілкуванні, професійні мотиви та інтереси, особисті якості вчителя⁵⁹.

Володіння методикою означає володіння компетенціями, які необхідні вчителю ІМ, щоб навчити учнів мови. Методичні якості пов'язані з предметними, адже знання теорії іноземної та рідної мови дає можливість прогнозувати помилки та труднощі учнів. Від методичних знань залежить вміння спланувати тематику уроків, враховуючи рівень навчання, зміст матеріалу, підготовленість учнів, їхні інтереси⁶⁰.

У Законі України "Про вищу освіту" (2014 р.) зазначено, що "практична підготовка осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, здійснюється шляхом проходження ними практики на підприємствах, в установах та організаціях згідно з укладеними вищими навчальними закладами договорами або в його структурних підрозділах, що забезпечують практичну підготовку"⁶¹. Практична підготовка студентів є однією з форм освітнього процесу, завдяки якій здійснюється перевірка фахових компетенцій студентів та створюються можливості для формування дослідницької культури майбутніх фахівців у певній науковій галузі. Мета педпрактики – поглибити

⁵⁹Языкова Н. В. 1995. *Цели и содержание методической подготовки студентов педагогических факультетов иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 57 - 61.

⁶⁰Цетлин В. С. 1996. *Какими профессиональными качествами должен обладать учитель иностранного языка*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 28.

⁶¹Закон України "Про вищу освіту": станом на 18 вересня 2014 року. Х.: Право, 2014. 164 с.

теоретичні знання шляхом упровадження їх у практику; сформувати в майбутнього вчителя вміння та навички практичної викладацької діяльності; сформувати та розвинути методичні вміння й навички викладання ІМ; сформувати творчий підхід до праці вчителя. Для реалізації практичної підготовки студентів вищі навчальні заклади організовують проведення різних видів практики, де студенти знайомляться та виконують різні функції вчителя ІМ та класного керівника, а також беруть участь у суспільно-корисній роботі школи⁶².

Порівняння ставлення до педагогічної практики у змісті фахової підготовки вчителя в Україні та інших європейських країнах дає підстави вважати, що її роль у вітчизняній професійно-педагогічній освіті недооцінюється. Для прикладу, педагогічна практика у Великобританії спрямована на проведення двох третин навчального часу в двох різних школах, працюючи у класах різних етапів навчання. Під час педагогічної практики студенти співпрацюють з учителями-менторами, які також залучаються до планування програм підготовки майбутніх учителів⁶³. Це свідчить про особливо тісну партнерську співпрацю викладачів базових шкіл і вищих навчальних закладів освіти Великої Британії та вагомо більшу частку практичної підготовки у складі педагогічної освіти.

Навчити самостійно здобувати знання в процесі фахової підготовки є ще одним завданням вищої школи. Л. Жарова розглядає самостійну роботу як метод навчання, під час здійснення якого студенти за завданням викладача і під його керівництвом самостійно вирішують пізнавальні задачі, демонструючи зусилля та активність⁶⁴.

М. Іванова визначає самостійну роботу як метод безперервної освіти та засіб індивідуалізації процесу навчання у вигляді індивідуальної, групової, фронтальної навчальної діяльності, в основу якої покладено партнерський тип взаємодії викладача та студента та яка характеризується більшою активністю

⁶²Ніколаєва С. Ю. 1999. *Ступенева підготовка вчителя / викладача іноземної мови в університеті*. Іноземні мови. № 2, с. 3 - 8.

⁶³Baker J. 2003. *The English Language Teachers Handbook*. London. 234 p.

⁶⁴Жарова Л. В. 1993. *Учить самостоятельности*: [книга для учителя]. М.: Просвещение. 205 с.

протікання пізнавальних процесів і слугує засобом підвищення результативності навчання і підготовки студентів до самоосвіти⁶⁵.

Дослідниця самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови І. Задорожна базується на особистісно-діяльнісному, компетентнісному, рефлексивному та рівневому підходах до її організації. Автор виділяє такі принципи відбору змісту самостійної роботи (СР):

- необхідність і достатність змісту СР для реалізації цілей;
- посиленість і доступність змісту СР;
- відкритість мінімумів СР з урахуванням основних принципів і відповідно до власних можливостей та інтересів;
- уживаність та поширеність мовного явища, ситуації, проблеми;
- відповідність СР інтересам студентів з метою підвищення мотивації;
- професійна спрямованість СР⁶⁶.

Таким чином, обираючи предметом свого дослідження широко вживаний у науковій літературі термін "фахова підготовка вчителя ІМ", ми розуміємо його як спеціально організований педагогічний процес з оволодіння спеціальною галуззю наукових знань і набуття професійних компетенцій, професійної культури й готовності до саморозвитку й самоосвіти у рамках відповідного циклу галузевого стандарту, які є основою для отримання кваліфікації для викладання ІМ. Зміст фахової підготовки вчителя ІМ реалізується через теоретичний і практичний науково-предметний, методичний компоненти навчального плану, виробничу (педагогічну) практику, студентську науково-дослідницьку й науково-методичну роботу.

1.2. Соціально-економічні, політико-ідеологічні, педагогічні та організаційно-методичні передумови розвитку змісту фахової підготовки вітчизняних учителів іноземної мови в другій половині XX століття

⁶⁵Иванова М. А. 2005. *Формирование учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе*: дис. кандидата пед. наук: 13.00.01. Липецк. 244 с.

⁶⁶Задорожна І. П. 2011. *Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки*: монографія. Тернопіль. 414 с.

Потреба у вчителях ІМ і їх достатньому кваліфікаційному рівні завжди залежала від бачення державою ролі ІМ у своєму житті. У 20-х – на початку 30-х років ХХ століття ІМ у школах України викладалася нерегулярно і залежно від наявності в школі вчителя ІМ. Практична мета викладання ІМ обмежувалася виключно рецептивною діяльністю. Автори програми 1927 року, прийнятої Наркомосом УРСР, стверджували: "Школа не може ставити за мету навчати розмовного мовлення, оскільки не володіє достатньою кількістю часу для практики і не може витратити його на повідомлення учням тих навичок, які, можливо, і не будуть повною мірою використані ними"⁶⁷.

На систематичному й обов'язковому вивченні ІМ в радянській школі почали наполягати лише після прийняття постанови ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. "Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі", у якій визнавалося за необхідне, щоб "середня школа обов'язково забезпечила знання однієї іноземної мови кожному, хто закінчує школу". Відповідно до цієї постанови, ІМ була віднесена до переліку основ наук і стала повноцінним і обов'язковим для вивчення шкільним навчальним предметом. Викладання ІМ вводилось з 4-ї групи (класу) у всіх міських школах і низці сільських шкіл (школах сільської молоді, зразкових школах). У решті сільських шкіл рекомендувалося орієнтуватися на наявність кваліфікованих кадрів⁶⁸. До переліку ІМ увійшли німецька, англійська, французька. До їх викладання слід було залучати осіб, що мали спеціальну підготовку⁶⁹.

Визначаючи цілі шкільної іншомовної освіти, один із провідних радянських учених-методистів В. Александер зазначав, що в школі вважалося за необхідне навчити учнів:

- розуміти легкий текст газетної статті зі словником;
- самостійно перекласти письмово текст без грубих помилок;

⁶⁷Миролубов А. А. 2002. *История отечественной методики обучения иностранным языкам*. М.: СТУПЕНИ: ИНФРА-М. 446 с.

⁶⁸Бюлетень народного комісаріату освіти. 1932. № 42, с. 1 - 6.

⁶⁹Див. 67, с. 136.

- розуміти усне мовлення на побутові суспільно-політичні теми;
- висловлювати свої думки, користуючись лексикою в межах вивчених тем⁷⁰.

Із наведеного вище робимо висновок, що засвоєння мови в школі передбачалося знову ж таки на рецептивному рівні, а усне мовлення зводилося до рівня володіння лише певним запасом слів і виразів.

Відомий учений-дослідник історії іншомовної освіти у радянські часи О. Миролубов зазначав, що індустріалізація країни та збільшення кількості іноземних спеціалістів призвели до зростання значення володіння ІМ, що і дало можливість збільшити кількість годин на вивчення ІМ⁷¹. У 1935 році була видана нова шкільна програма, що мала на меті навчити живого продуктивного мовлення за короткий термін. Проте, в результаті посилення в суспільному й політичному житті СРСР підозри до всього чужоземного поступово увага до ІМ зменшилася. У 1938 році нова шкільна програма повернулася до рецептивного засвоєння мови, але запропонувала навчати перекладу, що свідчило про впровадження свідомо-порівняльного підходу в навчанні ІМ.

У вересні 1940 року Рада народних комісарів СРСР приймає спеціальну постанову "Про викладання німецької, англійської та французької мов", що значно розширює вивчення учнями англійської та французької мов⁷². Це свідчило про посилення уваги до вивчення західноєвропейських мов. А для вирішення проблеми нестачі вчителів ІМ деякі інститути УРСР організовували 3-х або 2-х річні курси вивчення цих ІМ (Харківський, Дніпропетровський, Одеський, Київський, Полтавський, Ніжинський). Однак, якість підготовки фахівців не покращилася за рахунок кількості⁷³.

Друга світова війна внесла свої корективи в планування збільшення кількості годин на ІМ. У наказі Народного Комісара Освіти УРСР С. Бухала від 26 серпня 1941 р. "Про військову й фізичну підготовку учнів 8-х – 10-х

⁷⁰Александр В. М. 1934. *Методика преподавания немецкого языка*. Л.: Учпедгиз. 194 с.

⁷¹Миролубов А. А. 2002. *История отечественной методики обучения иностранным языкам*. М.: СТУПЕНИ: ИНФРА-М. 446 с.

⁷²Сборник приказов и распоряжений по Наркомпросу РСФСР. М., 1940. № 21 - 22.

⁷³Про викладання німецької, англійської та французької мов у середніх і вищих школах. Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР. 1940. № 33, с. 6 - 7.

класів середніх шкіл у 1941 – 42 навчальному році" найголовнішим завданням школи було сформульовано "виховання серед молоді дужих, відважних захисників нашої Батьківщини, здатних на будь-яку жертву для блага своєї вітчизни, прищеплення молоді навиків і якостей, необхідних майбутнім бійцям і медичним сестрам"⁷⁴. Тому кількість годин на ІМ була зменшена, а на військово-санітарну та фізичну підготовку – збільшена. При цьому в школі почали вивчати тексти воєнної тематики. Передбачалося ведення бесід про воєнні дії, виготовлення плакатів патріотичного змісту, читання текстів про подвиги героїв тощо. Це мало виховувати любов і відданість Батьківщині. Слід підкреслити, що події воєнних років на окупованих територіях показали, що рівень практичного володіння ІМ у широких верств населення був зовсім недостатнім. Тому зростало переконання в необхідності посилення практичної спрямованості іншомовної освіти⁷⁵.

На кінець 40-х – на початок 50-х років ХХ століття припадає повоєнна розбудова вщент зруйнованого війною народного господарства держави. Водночас необхідно було відновлювати систему освіти. Потрібно було зробити висновки з пережитих країною випробувань та розпочинати нове життя. У більшості шкіл рівень володіння ІМ був невисоким: учні мали обмежений словниковий запас та поверхово володіли усним мовленням або ж одержували недостатню іншомовну підготовку через відсутність учительських кадрів. Усне мовлення було обмежене. Однією з причин цього стала суспільно-політична ситуація холодної війни між країнами соціалістичного й капіталістичного таборів, яка розпочалася незабаром після закінчення другої світової війни. Сталінське керівництво Радянського Союзу сподівалося встановити свій контроль у країнах, звільнених Радянською армією, привести до влади комуністичні уряди і в такий спосіб створити

⁷⁴Про військову й фізичну підготовку учнів 8-х - 10-х класів середніх шкіл у 1941 – 42 н.р. Наказ Народного Комісара Освіти УРСР С. Бухала від 26 серпня 1941 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 2. Арк. 112 - 113.

⁷⁵Мисечко О. Є. 2008. *Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. - початок 1960-х років)*. Житомир: "Полісся". 528 с. С. 277.

навколо себе зону з дружніх і залежних від СРСР держав. Своєю чергою, керівні діячі США за підтримки уряду Великої Британії прагнули не допустити переходу країн Центральної та Південно-Східної Європи під контроль Радянського Союзу і не дозволити поширення комуністичного тоталітаризму на нові території. Контакти з іноземцями були обмеженими. Мови розвинених західних країн (США, Великої Британії, Франції), які знаходилися в іншому ідеологічному таборі, нерідко сприймалися як розповсюдники ворожих комуністичній ідеології й шкідливих радянській людині ідей, культури, способу життя. Фактично, вплив зовнішньополітичних чинників був причиною відсутності попиту на знавців ІМ, що теж зіграло неабияку роль у розвитку іншомовної освіти в СРСР у цей час.

Суспільно-політичне життя в Україні у повоєнні роки мало надзвичайно суперечливий характер. Морально-політична ситуація в Україні визначалася в повоєнні роки подальшим посиленням культу особи Сталіна, якому приписувалась перемога у війні. Розпочався новий виток репресій проти військових і колишніх військовополонених, проти діячів науки і культури, проти державних працівників. Становище в Україні особливо загострилося в березні 1947 р., коли з ініціативи Й. Сталіна першим секретарем ЦК КП(б)У став Л. Каганович.

Суперечливі умови існували в галузі освіти. Були відбудовані школи, в яких розпочався навчальний процес. З переходом до обов'язкової семирічної освіти збільшувалася потреба у вчителях ІМ. В організації професійної освіти вчителів ІМ в Україні цей період відзначився прийнятою 17 квітня 1946 року Радою Міністрів УРСР і Центральним Комітетом КП(б)У постановою "Про поліпшення вивчення ІМ у семирічних і середніх школах УРСР" – першого післявоєнного державного документа, спрямованого на підвищення значення ІМ в змісті загальної шкільної освіти. Для виконання цієї постанови необхідно було забезпечити школи відповідними вчителями, що спонукало до негайного збільшення кількості й якості підготовки кваліфікованих педагогів, суттєвого розширення мережі професійних освітніх закладів.

Знову почали діяти Київський, Харківський і Одеський університети, в яких проводилася підготовка фахівців з ІМ. Відновили свою діяльність Дніпропетровський, Одеський педагогічні інститути ІМ, що тимчасово припинили роботу в умовах евакуації⁷⁶. Також було відкрито нові навчальні заклади⁷⁷.

У повоєнний період значно розширилися можливості заочного навчання. Заочна форма навчання популяризувалася, оскільки багатьом студентам довелося поєднувати практичну роботу вчителя та здобування відповідної кваліфікації у вузі. Студенти-заочники навчалися в Харківському та Одеському педінститутах ІМ. Для них видавалися програми, друкувалися й транслювалися по радіо лекції, організовувалися консультативні пункти та пересувні бібліотеки⁷⁸.

Важливим для фахової підготовки став масовий випуск шкільних підручників та літератури для вузів, яких бракувало в зазначений період. Хоч більшість фахової літератури перекладалося з російської мови, в 1947 – 1948 рр. видавництво "Радянська школа" забезпечило україномовною літературою школи та вузи^{79,80}.

Головною метою фахової підготовки вчителів ІМ наприкінці 40-х років ХХ століття стало виховання методично підготовленого викладача, що свідомо володів би граматиною, фонетикою та словниковим складом ІМ та вмів би вільно висловлювати свої думки у межах передбаченої тематики усно й письмово, а також володів би вміннями перекладу складних текстів з ІМ на рідну. Шкільний учитель ІМ повинен був володіти ІМ не лише практично, а й теоретично (знання теоретичної фонетики, теоретичної граматики,

⁷⁶Список высших учебных заведений УССР, временно прекращающих свою работу, 1942 г. ЦДАВОВ України. Ф. 2, оп. 7, спр. 505. Арк. 20 - 25.

⁷⁷План подготовки учителей для семирічних і середніх шкіл УРСР на 1949 – 1950 рр. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 575. Арк. 5 - 37.

⁷⁸Про поліпшення постановки заочної освіти по УРСР і використання з цією метою техніки. Постанова РНК Української РСР від 24 березня 1945 року. № 475. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 54. Арк. 74 - 82. Арк. 79.

⁷⁹Зведення про видані підручники для вузів і технікумів УРСР в 1947 році за станом на 10 січня 1948 р. ЦДАВОВ України. Ф. 2, оп. 7, спр. 7259. Арк. 63.

⁸⁰Список підручників та посібників для педагогічних вишів та технікумів, випущених у світ видавництвом "Радянська школа" за 1948 рік. ЦДАВОВ України. Ф. 2, оп. 7, спр. 9548. Арк. 160 - 162.

лексикології та історії мови). Не менш важливим було й знання рідної мови, оскільки викладання ІМ повинно було відбуватися у порівнянні з рідною мовою.

Проте, підготовка кадрів здійснювалася на недостатньо високому рівні. Відомий у той час радянський методист А. Монігетті вважав, що причиною цього є недостатня професійна спрямованість фахової підготовки вчителя ІМ. Саме він першим серед науковців, що займалися цією проблемою, актуалізував термін "педагогізація" у контексті професійної іншомовної освіти і звернувся до теми фахової підготовки, більш цілеспрямовано зорієнтованої на майбутнє викладання ІМ у школі. Його авторству належали перші статті на цю тему, надруковані наприкінці 40-х – на початку 50-х років у єдиному в Радянському Союзі фаховому журналі з питань викладання ІМ "Иностранные языки в школе" ("Іноземні мови в школі").

Тогочасні студенти інститутів та факультетів ІМ, а також викладачі мовних дисциплін, на думку А. Монігетті, не досить чітко розуміли зміст і форми професійної підготовки не загалом іншомовних філологів, а саме майбутніх учителів ІМ. Він сформулював деякі принципи педагогізації іншомовної фахової підготовки, які могли знайти своє застосування не лише в курсі методики та в ході педагогічної практики, але й при викладанні спеціальних мовних дисциплін: теоретичних (фонетика, граматика, лексикологія, історія мови) і практичних (лексика, усна і писемна практика, переклад).

По-перше, вказував А. Монігетті, викладачам фахових дисциплін слід було ґрунтовно знайомитися з програмою середньої школи з ІМ, щоб мати змогу аналізувати й порівнювати шкільну та вузівську термінологію і дотримуватися єдиних термінів при позначенні мовних явищ і мовленнєвих процесів. По-друге, він вважав доречним знайомство викладачів вищої школи зі шкільними підручниками з ІМ та книгами для вчителя, що додавалися до них, що давало можливість на заняттях з фахових дисциплін навчати студентів складати план та розробляти окремі елементи уроку. Практикуючи на заняттях з фонетики чи лексики виразне читання

студентами вголос текстів із шкільних підручників, можна було не тільки відпрацьовувати правильну вимову й інтонацію, а й при цьому привчати студентів виступати перед аудиторією. Рекомендувалося залучати студентів до виконання деяких обов'язків учителя безпосередньо в класі, зокрема, виправлення помилок своїх товаришів в усному мовленні та письмових роботах. Проведення студентами на практичних заняттях під керівництвом викладача фахових дисциплін окремих етапів уроку ІМ могло також сприяти формуванню у майбутніх учителів практичних умінь введення, закріплення та контролю засвоєння учнями мовного матеріалу⁸¹.

Аналіз діяльності кафедр педагогіки та методики в 1947 – 1950 роках засвідчував, на думку А. Монігетті, наявність численних "невикористаних" ресурсів. Більше уваги варто було звернути на розвиток у студентів умінь поєднувати навчання з вихованням, чіткості, принциповості, вольових якостей, умінь поводитися на уроці, умінь користуватися наочністю та ставити оцінки, умінь боротися з порушенням дисципліни. Курс методики також потребував змін. А. Монігетті радив перебудувати структуру уроку таким чином, щоб кожна теоретична тема закріплювалася на практичному семінарі, щоб навчати студентів на матеріалі шкільного підручника складати тематичний план та розробляти окремі елементи уроку. Особливу увагу радилося звертати на ознайомлення студентів зі стабільними підручниками з ІМ для школи та педагогічну практику, що завжди займала чи не найперше місце у підготовці фахівців будь-якої спеціальності. Звичайно, робив висновок автор статей, якість проведених студентами під час шкільної практики занять прямопропорційно залежала від їх підготовки у вузі. Наприкінці 40-х років ХХ століття ця підготовка була недостатньою, оскільки не повністю враховувала реальні потреби школи. Крім того, не існувало ділового тандему між кафедрами мови та методики. Навіть студенти з бездоганним практичним володінням ІМ були не завжди спроможні

⁸¹Монігетті А. В. 1949. *О педагогизации учебного процесса в институтах и на факультетах иностранных языков. Иностранные языки в школе.* № 5, с. 51 - 58.

результативно застосувати отримані знання на практиці⁸². Певне покращення підготовки студентів-майбутніх учителів ІМ до шкільної педпрактики все ж відбулося у 1949 році – після затвердження Міністерством вищої освіти СРСР стандартної програми педпрактики. Інструктивні конференції, семінари, виставки "На допомогу практиканту", друковані інструкції з проведення практики, збільшення кількості пробних уроків – неповний перелік засобів підвищення якості педпрактики, що рекомендувалися в новій програмі.

4 жовтня 1947 року Рада Міністрів СРСР прийняла постанову "Про покращення викладання ІМ у середніх школах", у якій ставилося завдання розширити викладання англійської та французької мов, а також вводилося вивчення іспанської мови. При цьому встановлювалася процентна пропорція для викладання кожної мови у міських школах: у 45 % класів мала викладатися англійська мова, німецька мова – у 25 %, французька – у 20 %, іспанська – у 10 %. Із 1948 / 49 н.р. викладання ІМ у всіх школах УРСР мало розпочинатися з 3-го класу⁸³. Ця ж постанова наголошувала на важливості свідомого сприйняття та розуміння мови літературних творів видатних зарубіжних письменників для підвищення рівня знань учнів з ІМ. Цілком логічно виникло питання покращення літературної підготовки як однієї із складових змісту фахової підготовки майбутніх учителів⁸⁴. На багатьох факультетах ІМ історію літератури та літературу вважали додатком до навчального плану, що мала сприяти вивченню мови, ігноруючи при цьому зміст літературного матеріалу, який насправді мав значний культурологічний потенціал для викладання ІМ у школі. Тому досить часто лінгвісти, а не літературознавці, викладали ці предмети. Крім того, державні іспити у вузах не містили питань з літератури, що, звичайно, знижувало вагу літературної підготовки. Потрібні були програми, посібники та підручники з літератури

⁸²Монигетти А. В. 1949. *О педагогизации учебного процесса в институтах и на факультетах иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 5, с. 51 - 58.

⁸³Постанови партії та уряду про школу. 1947. Радянська школа. С. 84 - 85.

⁸⁴Тураев С. В. 1949. *О литературной подготовке преподавателей иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 2, с. 42 - 50.

ІМ, щоб забезпечити їй належне місце у системі фахової підготовки майбутніх учителів ІМ та підвищити рівень її викладання на факультетах ІМ.

Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що передумови розвитку змісту фахової підготовки вчителя ІМ у другій половині 1940-х років можна поділити на чотири групи: соціально-економічні, політико-ідеологічні, педагогічні, організаційно-методичні.

До соціально-економічних передумов відносимо такі:

- індустріалізація країни наприкінці 20-х – на початку 30-х рр. ХХ ст. посилила зовнішньо-економічні зв'язки країни, сприяла притоку іноземних спеціалістів та актуалізувала вивчення ІМ як загальноосвітню потребу;

- досвід використання ІМ у воєнні роки як засобу спілкування на окупованих територіях та у воєнних операціях засвідчив недостатній рівень володіння ІМ у широких суспільних верств;

- повоєнна реконструкція народного господарства в другій половині 1940-х років потребувала фахівців, які б володіли мовами, щоб опрацьовувати технічну документацію та літературу.

Серед політико-ідеологічних наведемо:

- виникнення ситуації "холодної війни" між країнами соціалістичного та капіталістичного таборів, яке обмежувало можливість спілкування з іноземцями;

- розвиток іншомовної освіти знаходився у прямій залежності від зовнішньополітичних чинників;

- мови розвинених західних країн, які знаходилися в іншому ідеологічному таборі, нерідко сприймалися як розповсюдники ворожих комуністичній ідеології і шкідливих радянській людині ідей, культури, способу життя.

У числі педагогічних передумов відзначимо такі:

- включення ІМ в 1932 році до переліку обов'язкових навчальних предметів у середній школі;

- визначення переліку ІМ для викладання у школі в складі німецької, англійської, французької (1932 р.);

- формулювання цілей шкільної іншомовної освіти в контексті рецептивного використання мов;

- назрівання необхідності змін у методиці викладання ІМ.

До організаційно-методичних передумов ми віднесли такі:

- прийняття державних постанов, спрямованих на поліпшення вивчення ІМ у школі в напрямі підвищення якості викладання й кадрового забезпечення шкільної іншомовної освіти;

- підготовка та масовий централізований випуск шкільних підручників з ІМ;

- відкриття вищих навчальних закладів для професійної підготовки вчителів ІМ (педагогічні інститути ІМ, факультети ІМ при педінститутах, 3-річні курси ІМ для підготовки вчителів);

- збільшення кількості вчителів ІМ за рахунок розширення можливостей їх заочної підготовки;

- актуалізація поняття "педагогізація" професійної іншомовної підготовки вчителя;

- посилення ролі шкільної педпрактики у змісті підготовки вчителя.

1.3. Періодизація процесу розвитку змісту фахової підготовки вчителів іноземної мови в другій половині XX ст. – на початку XXI ст.

Важливою умовою повноти нашої наукової розвідки є вивчення історіографії порушеної проблеми і врахування набутків попередніх історико-педагогічних досліджень у розробці авторської періодизації процесу розвитку змісту фахової підготовки вчителя ІМ протягом обраного історичного періоду. При цьому ми керувалися розумінням історіографії як у широкому, так і у вузькому сенсі. Широке розуміння спонукало до аналізу великого масиву літератури, що відображає розвиток процесу формування системи професійної педагогічної освіти загалом і навчання ІМ як сфери професійно-педагогічної діяльності. У вузькому сенсі виділялися праці, присвячені саме проблемі фахової підготовки вчителя ІМ у педагогічних навчальних закладах України в окреслений період.

Дисертаційне дослідження забезпечено великим комплексом матеріалів,

які дозволяють вирішити поставлені в ньому завдання. Великий пласт інформації сконцентровано в дисертаційних дослідженнях, монографіях, навчальних посібниках вітчизняних науковців, які розглядали фахову підготовку вчителя ІМ як науково-педагогічну проблему: тенденції в загально педагогічній підготовці вчителя (Л. Петухова, О. Абдулліна, О. Антонова, О. Дубасенюк, С. Гончаренко, Л. Карамушка, Т. Семенюк, Г. Троцко), новітні підходи до формування професійних компетенцій майбутніх фахівців (І. Міщенко, С. Ніколаєва, В. Сластьонін) та лідерських якостей (Н. Семченко), застосування ІКТ в процесі підготовки фахівців з ІМ (Р. Гурін, Л. Скалій), європейський досвід професійної підготовки вчителя ІМ (Я. Бельмаз, В. Гаманюк), професійна підготовка майбутнього вчителя ІМ в контексті європейських вимог (О. Махреєва, С. Ніколаєва), формування творчого потенціалу (С. Хмельковська), методична підготовка вчителя ІМ (О. Бігич, Н. Бориско, І. Задорожна). Передумови розвитку змісту фахової підготовки вітчизняних учителів ІМ глибоко вивчали такі методисти: В. Александер, А. Миролубов, О. Місечко.

Розробляючи періодизацію процесу розвитку змісту фахової підготовки вчителя ІМ в другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст., ми спиралися на історико-педагогічні розвідки, що здійснили А. Арсеньєв, Л. Березівська, М. Богуславський, А. Бондар, Н. Гупан, М. Грищенко, С. Нікітчина, Ф. Паначина, К. Присяжнюк, Н. Сейко, О. Сухомлинська. Вивченням розвитку професійної та фахової іншомовної підготовки вчителя в радянський період займалися К. Авраменко, А. Алексюк, Д. Аракін, Є. Белозерцев, В. Безлюдна, А. Бондар, А. Булда, Ж. Войнова, І. Гайдай, І. Зязюн, І. Карпов, А. Конишева, Л. Ланда, М. Ляховицький, В. Майборода, О. Миролубов, О. Місечко, С. Нікітчина, Н. Раєвська, З. Ракитнянська, І. Соколова, Н. Язикова. Розвиток іншомовної фахової підготовки в незалежній Україні вивчали В. Баркасі, В. Безлюдна, Н. Бориско, І. Гайдай, В. Гладуш, Л. Графова, Ю. Друзь, Л. Морська, С. Ніколаєва, І. Соколова, Т. Солодка, В. Фірсов, С. Хмельковська, О. Шендерук. Неповним наше дослідження було б без наукових та практичних посібників закордонних

методистів М. Байрама, Г. Дудені, Д. Літтла, Д. Ньюбай, Х. Старкея, Н. Хомського.

Джерельну базу дослідження становлять:

– законодавчо-нормативні документи досліджуваного періоду, що визначали стратегію розвитку іншомовної освіти й регламентували діяльність вищих педагогічних навчальних закладів, які здійснювали підготовку вчителів ІМ в означений період: Бюлетені Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, УРСР; урядові постанови, нормативні акти України, накази, директивні вказівки, звіти педагогічних і вчительських інститутів, статuti навчальних закладів, інструкції щодо підготовки майбутніх учителів ІМ; навчальні плани та програми тощо;

– архівні матеріали з різною за повнотою та ступенем достовірності інформацією, що дала змогу об'єктивно представити генезу становлення та розвитку теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів ІМ: документи керівних органів народної освіти, звіти навчальних закладів; доповідні записки щодо аналізу роботи навчальних закладів і відділів народної освіти, документи й матеріали Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України в м. Києві, державного архіву Харківської області; державного архіву Житомирської області, в яких представляється діяльність вищих навчальних закладів, котрі здійснювали підготовку майбутніх учителів ІМ;

– періодична преса досліджуваного періоду: "Иностранные языки в школе", "Советская педагогика", "Радянська школа", "Іноземні мови" та ін.), які відображають вектори державної політики у сфері іншомовної освіти та містять значний обсяг фактологічної інформації про актуальні для свого часу проблеми вивчення ІМ, методичні підходи, засоби навчання ІМ, роль і місце ІМ у суспільстві тощо;

– інтерпретаційні джерела: монографії, дисертаційні праці, автореферати дисертацій, збірники наукових праць та окремі праці радянських, українських, російських і закордонних учених, у яких висвітлено розвиток іншомовної освіти загалом і професійної підготовки майбутніх учителів ІМ

зокрема;

- ресурси мережі Інтернет, у яких представлено сучасний стан проблеми іншомовної освіти в країні;

- фонди вітчизняних бібліотек: Національної бібліотеки України імені В. Вернадського НАН України, Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В. Сухомлинського, Житомирської обласної універсальної наукової бібліотеки імені Олега Ольжича, бібліотеки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Аналіз джерельної бази дослідження уможливив виявлення в процесі розвитку змісту фахової підготовки вчителя ІМ в другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст. окремих етапів і їх періодизацію. Періодизація історико-педагогічного процесу є виявом динаміки його розвитку, тенденційних змін, які відображають утворення певних стійких співвідношень педагогічних явищ, появу нових властивостей, ознак. При постановці наприкінці 1950-х років питання про періодизацію розвитку історико-педагогічного процесу відомий історик педагогіки М. Константинов наголошував, що проблема періодизації історії школи і педагогіки є "одним з центральних питань історії педагогіки як науки"⁸⁵. Інший відомий історіограф В. Струмінський у продовження розпочатої дискусії підкреслював, що "наукова періодизація у будь-якій історичній праці – не передумова вивчення історії, а результат її вивчення"⁸⁶. У наш час проблема періодизації історичного розвитку й досі залишається, як стверджує О. Сухомлинська, "однією з найбільш складних, комплексних і багаторівневих проблем наукового знання"⁸⁷.

Підхід до виділення періодів розвитку освітнього процесу в цілому чи окремих його аспектів, застосований в радянській педагогіці, традиційно ґрунтувався на "більшовицькій періодизації" історії радянської держави і

⁸⁵Константинов Н. А. 1958. *К вопросу о периодизации истории школы и педагогики*. Советская педагогика. № 1, с. 101 - 106.

⁸⁶Струминский В. Я. 1958. *О некоторых вопросах периодизации истории школы и педагогики*. Советская педагогика. № 2, с. 112 - 115. С. 113.

⁸⁷Сухомлинська О. В. 2003. *Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру*. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. К.: А.П.Н. С. 47 - 66.

комуністичної партії⁸⁸. Такий підхід, зокрема, можна спостерігати в серії нарисів про історію школи й педагогічної думки народів СРСР, виданих у 80-их роках ХХ ст. видавництвом "Педагогіка"^{89,90,91}. Відповідно, періодизація історії школи, народної освіти і педагогічної науки в УРСР у працях українських історіографів (А. Бондар, М. Гриценко, М. Грищенко, О. Дзеверін, К. Присяжнюк, В. Чепелєв та інші) "підлаштовувалася" до таких подій і явищ, як Жовтнева революція, реконструкція народного господарства у 1920-х рр., будівництво соціалізму (1930-ті рр.), повоєнне відновлення й подальший розвиток народного господарства у 1945-1958 рр., період розвинутого соціалізму (1959-1985 рр.)^{92,93,94,95,96,97}.

За часів державної незалежності України з'явилося багато невідомих раніше фактів, розширилася джерельна база історико-педагогічних досліджень, відбулася переоцінка усталених положень. Виникла потреба в переосмисленні національного освітнього досвіду, оновленні критеріїв його періодизації.

У дослідженні особливості розвитку змісту фахової підготовки вчителів ІМ у другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст. і виділенні в ньому певних етапів ми спираємося на кілька критеріїв, які, на нашу думку, стали визначальними чинниками цього розвитку. При виборі критеріїв керуємося міркуваннями О. Сухомлинської про те, що, оскільки освітній процес

⁸⁸Гупан Н. М. 2002. *Українська історіографія історії педагогіки*. Київ. 224 с.

⁸⁹*Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917 - 1941* (отв.ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин). 1980. М.: Педагогика. 456 с.

⁹⁰*Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941 - 1961)* (ред. кол. А. М. Арсеньев, В. И. Додонов, М. Н. Колмакова, Ф. Г. Паначин, З. И. Равкина). 1988. М.: Педагогика. 272 с.

⁹¹*Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961 - 1986)* (под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина). 1987. М.: Педагогика. 416 с.

⁹²Бондар А. Д. 1968. *Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917-1967)*. Київ. 227 с.

⁹³Гриценко М. С. 1967. *Про наукові основ періодизації історії народної освіти в СРСР*. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР за 50 років: тези ювілейної наукової сесії. К.: Радянська школа. С. 124 - 126.

⁹⁴Грищенко М. С. 1966. *Нариси з історії школи в Українській РСР (1917 - 1965)*. Радянська школа. 260 с.

⁹⁵*Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917 - 1967)* під ред. Бондаря А. Т. 1967. Рад. Школа. 483 с.

⁹⁶Присяжнюк К. Ф. 1965. *Новий етап в розвитку радянської школи на Україні*. К.: Радянська школа. 156 с.

⁹⁷Чепелєв В. І. 1967. *Розвиток радянської педагогічної науки на Україні 1917 – 1967 рр.* Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР за 50 років: тези ювілейної наукової сесії. Радянська школа. С. 18 - 20.

знаходиться здебільшого в соціальній сфері, він має відображати соціальні, політико-правові, економічні й ідеологічні процеси, бо саме вони "вкупі з педагогічними процесами задають параметри шкільної політики, функціонування освіти й виступають фундаментом для періодизації розвитку школи"⁹⁸.

Отже, до числа критеріїв виділення періодів розвитку фахової підготовки вчителя ІМ відносимо:

- суттєві зміни в шкільній іншомовній освіті протягом досліджуваного періоду;
- зміни в діяльності вищої педагогічної школи, зафіксовані й урегульовані відповідними законодавчими документами;
- зміни, що відбувалися безпосередньо у фаховій підготовці вчителів ІМ.

Загалом у розвитку змісту фахової підготовки вчителів ІМ у другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст. виділяємо п'ять етапів:

I етап – 1950 – 1963 рр. – завершення структурування в головних рисах фахової підготовки майбутнього вчителя ІМ;

II етап – 1963 – 1984 рр. – посилення практичного спрямування фахової підготовки вчителя ІМ;

III етап – 1984 – 1991 рр. – організація фахової підготовки вчителя ІМ в контексті перебудови системи освіти в радянському дискурсі;

IV етап – 1991 – 2005 рр. – розвиток національної системи фахової підготовки вчителя ІМ в умовах розбудови незалежної держави;

V етап – 2005 – 2019 рр. – розвиток змісту фахової підготовки вчителя ІМ на засадах адаптації мовної освіти в Україні до європейських стандартів.

Розглянемо, яким чином зазначені критерії зумовлювали розвиток фахової підготовки вчителя ІМ.

Протягом першого етапу зміни в системі вищої іншомовної освіти УРСР у 50-х роках ХХ століття були зумовлені нововведеннями в системі шкільної мовної освіти. Ці зміни відображені в низці постанов щодо необхідності

⁹⁸Сухомлинська О. В. 2003. *Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру*. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. К.: А.П.Н. С. 47 - 66. С. 48.

покращення шкільного викладання ІМ і відповідній підготовці вчителів, прийнятих ще наприкінці 1940-х рр. Зокрема, Постанова Ради Міністрів УРСР "Про поліпшення викладання ІМ у середніх школах Української РСР" (від 31 жовтня 1947 р.) запровадила навчання ІМ з 3-го класу й започаткувала новий тип навчального закладу – спеціалізовані школи з викладанням низки предметів ІМ⁹⁹. Відповідно, виникають нові вимоги до фахової підготовки вчителів ІМ у вищих педагогічних закладах освіти для забезпечення потреб навчання ІМ у початковій школі й використання ІМ як засобу викладання інших предметів.

Нововведення в шкільній іншомовній освіті супроводжувалися виданням нових навчальних посібників з ІМ. Так, додаток до Наказу № 2699 від 3 грудня 1947 року "Про поліпшення викладання ІМ у середніх школах УРСР" містив перелік художньої літератури англійською (16 найменувань), французькою (17 найменувань) і німецькою (13 найменувань) мовами для учнів середньої школи, а також список допоміжної і методичної літератури для вчителів ІМ середніх шкіл УРСР¹⁰⁰.

Суттєві зміни в суспільно-політичному житті в Радянському Союзі загалом і в освітній сфері зокрема відбулися після завершення сталінської епохи на початку 1950-х рр. Разом із позитивними явищами лібералізації й десталінізації, пожвавлення міжнародних зв'язків під час так званої "хрущовської відлиги" почалося реформування освітньої галузі, закріплене в рішеннях XX з'їзду КПРС (лютий 1956 р.). Метою реформи чинної системи освіти М. Хрущов проголосив забезпечення учнів загальною та політехнічною освітою на базі обов'язкового семирічного навчання (зі створенням умов для запровадження 10-річного навчання) та підготовку до практичної діяльності в народному господарстві. Науково-технічна революція, що отримала поштовх у 50-х рр. XX ст., вимагала від уряду

⁹⁹Про поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах Української РСР. Постанова № 2038 ради Міністрів УРСР від 31 жовтня 1947 р. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. 1947. № 17 - 18. С. 2 - 3.

¹⁰⁰Про поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР. Наказ № 2699 від 3 грудня 1947 року. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. 1948. № 1 - 18. С. 2 - 5.

перегляду цього питання. Л. Березівська, досліджуючи реформування шкільної освіти в Україні, акцентувала увагу на таких змінах у змісті шкільної освіти цього періоду: підвищення його наукового рівня, встановлення міжпредметних зв'язків, повернення до формальної концепції виховуючого навчання, згортання українізації та посилення радянзації (насильницького насадження норм економічного, суспільно-політичного та культурного життя, що було характерним для тоталітарного Радянського Союзу), вилучення трудового навчання з навчальних планів і ліквідація шкільних майстерень¹⁰¹.

Після виходу Постанови уряду УРСР "Про стан підготовки викладачів ІМ для шкіл УРСР" у 1949 році спостерігається розширення мережі ВНЗ, де велася підготовка вчителів ІМ та збільшення щорічного прийому до цих ВНЗ. Покращення навчально-методичного забезпечення вивчення та викладання ІМ для майбутніх учителів ІМ дало змогу розширити можливості заочного навчання, посилити роль самостійної роботи студентів з фахових дисциплін (у тому числі науково-дослідницької). Взято курс на практичне володіння ІМ. Загалом цей етап виявився дуже сприятливим для кількісних і якісних змін у шкільній і вузівській іншомовній освіті.

Натомість наступний етап (1963 – 1984 рр.) характеризується гальмуванням процесу реформування середньої та вищої освіти, причиною якого С. Нікітчина вважає політику правлячої партії, що виявилася нездатною на правдиве висвітлення своїх історичних помилок і сприяла знищенню демократичних процесів у країні¹⁰². Цей період називають часом неосталінізму ("застою"): в системі вищої освіти відбувся перехід від лібералізації до консерватизму та часткового повернення до авторитарного стилю навчання¹⁰³.

¹⁰¹Березівська Л. Д. 2008. *Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті*: монографія. Київ. 406 с. С. 334.

¹⁰²Нікітчина С. О. 1996. *Становлення і розвиток системи професійно-педагогічної підготовки вчителів історії в Україні (1917 – 1991 рр.)*: монографія. Луцьк. 500 с. С. 183.

¹⁰³Решетова І. А. 2011. *Освітній простір вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів (1958 – 1963 рр.)*. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Луганськ. № 10 (221), ч. 2. С. 165 - 173.

Уряд СРСР не проголошував ніяких реформ, проте своїми партійними постановами регламентував зміни в галузі середньої та вищої освіти. Так, 10 серпня 1964 року ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР прийняли постанову "Про зміну строку навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням", схваливши рішення про відновлення 10-річного терміну навчання, що спричинило внесення змін у навчальні плани й програми¹⁰⁴. Для реалізації цієї постанови необхідно було переглянути й визначити спеціальності та профілі навчання, організувати виробничу практику, покращити матеріально-технічну базу школи, забезпечити учнів робочими місцями. Утім деякі дослідники, зокрема М. Богуславський, вважають посилення трудового навчання учнів та збільшення обсягу політехнічних знань другорядними в радянській педагогіці, а початок "дуже солідно підготовленої реформи змісту освіти на наукових основах" – домінуючим у курсі на прискорення науково-технічного прогресу¹⁰⁵.

Результатом роботи загальносоюзної центральної комісії з розробки змісту шкільної освіти став Типовий навчальний план і програми 1966 року, згідно яких було збільшено кількість годин на факультативні заняття та зменшено – на обов'язкові предмети. О. Савченко зазначає, що створювалися всі умови для опанування природничих і точних наук та гармонійного розвитку школярів (43 % – предмети гуманітарного циклу, 36 % – природничо-математичного, 9 % – праця, 7 % – фізвиховання, 5 % – мистецтво)¹⁰⁶.

Непідготовленість країни до реалізації ідеї обов'язкової професіоналізації спонукала уряд до видання чергової постанови "Про часткову зміну трудової підготовки в середній загальноосвітній школі" (1966 р.), що зняла питання обов'язкової професійної підготовки учнів старших класів. А постанова "Про подальше вдосконалення навчання,

¹⁰⁴ Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917 - 1967) під ред. Бондаря А. Т. 1967. Рад. Школа. 483 с. С. 117.

¹⁰⁵ Богуславський М. В. 2002. *XX век российского образования*. Москва. 336 с. С. 189.

¹⁰⁶ Савченко О. Я. 2000. *Зміст шкільної освіти на рубежі століть*. Освіта України. № 15, с. 4.

виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці" (грудень 1977 р.) закріпила зміст попередньої: розвиток загальної середньої освіти, підвищення ролі гуманітарних наук, що відобразилося в навчальних планах школи¹⁰⁷.

Згідно навчального плану загальноосвітньої школи на 1978 – 79 н. р., зменшувалась кількість годин на вивчення української мови (3 замість 4), української літератури в 9-му класі, українську мову в 10-му класі передбачалося вивчати факультативно, що свідчило про значну русифікацію шкільної освіти¹⁰⁸. Остаточо це відобразилося в постанові "Про заходи подальшого удосконалення вивчення і викладання російської мови в УРСР" (листопад 1978 р.)¹⁰⁹. Чергові зміни у вивченні мов відбулися в 1980–1981 н. р., коли в навчальних закладах з українською мовою навчання вивчення російської мови стало обов'язковим із першого класу, а іноземну мову вивчали з четвертого¹¹⁰.

Л. Березівська, досліджуючи соціально-економічні, суспільно-політичні та педагогічні причини й змістові складові реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті, розділила період змін шкільної освіти в 1964 – 1984 рр. на два підетапи: 1964 – 1970 рр., коли робилися певні кроки в державному реформуванні змісту шкільної освіти, та 1970 – 1984 рр., що відзначилися "топтанням на місці", консервуванням діючої шкільної системи, посиленням ідеологічного компонента в навчально-виховному процесі: відставанням від педагогічної науки та ігноруванням педагогічного

¹⁰⁷Про завдання органів народної освіти і шкіл по виконанню рішень XXV з'їзду партії, постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР *"Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці"*: доповідь міністра освіти М. О. Прокоф'єва на Всесоюзному з'їзді вчителів. 1978. Радянська школа. № 3, с. 3 - 13. С. 7.

¹⁰⁸Секретарю ЦК Компартії України т. В. Ю. Маланчуку *"Про навчальні плани загальноосвітніх шкіл УРСР на 1978 – 79 н.р."* (5 травня 1978 р.). Ф. 166, оп. 15, спр. 8974 (Документи, направлені до ЦК Компартії України, Ради Міністрів та ін. державних органів з питань народної освіти (інформації, довідки, листування). 1 березня – 30 червня 1978 р., 169 арк). Арк. 113 - 114.

¹⁰⁹Рада Міністрів УРСР. *"На виконання постанови Ради Міністрів УРСР від 2 листопада 1978 р. № 518 "Про заходи подальшого удосконалення вивчення і викладання російської мови в УРСР"*. Ф. 166, оп. 15, спр. 9014 (Документи, направлені до ЦК Компартії України, Ради Міністрів та ін. державних органів з питань народної освіти (інформації, довідки, листи). 179 арк.). Арк. 90.

¹¹⁰*Про денні змінні, доповнення та корективи до навчальних програм загальноосвітніх шкіл республіки на 1980 / 81 навчальний рік*. 1980. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. Київ: Радянська школа, № 9 (травень). С. 3 – 11, с. 4.

новаторства, наростанням стагнаційних явищ¹¹¹.

Водночас висувалися новітні дидактичні ідеї, основними з яких стали такі: програмоване навчання (Н. Тализіна), проблемне навчання (І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов), оптимізація навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський) та інші¹¹². У цей період спостерігаємо офіційну заміну аспектного вивчення ІМ у підготовці вчителів ІМ комплексним вивченням та посилення уваги до теоретико-лінгвістичної та методичної підготовки. Було розроблено професіограму вчителя ІМ.

III етап – 1984 – 1991 рр. – позначився науково-технічним прогресом, запровадженням нових технологій, що потребувало змін у системі середньої та вищої освіти. У квітні 1984 року ЦК КПРС і Верховна Рада СРСР оголосили постанову "Про основні напрями загальноосвітньої і професійної школи", що мала на меті підвищити якість освіти¹¹³. Аналізуючи цю постанову в руслі середньої школи, Л. Березівська вказує на "декларативний характер її реформ та повернення до 1958 року, коли загальноосвітня школа орієнтувалася на обов'язкову її професіоналізацію"¹¹⁴. Серед напрямів реформування змісту шкільної освіти дослідниця виділяє запровадження 11-річної загальноосвітньої професійної школи з початком навчання дітей з 6 років; збільшення кількості годин на трудове навчання і практику, вивчення російської мови; активізацію підручникотворення в галузі початкової освіти; введення деяких нових курсів, серед яких "Основи інформатики та обчислювальної техніки". У ході реформ напередодні загострення процесу соціально-політичної перебудови велася мова про створення державної шкільної системи освіти, що забезпечувала б рівний доступ до здобуття освіти, зростання мережі загальноосвітніх шкіл, збільшення обов'язкової тривалості загальної освіти, фундаментальність освіти. До негативних наслідків розпочатого шкільного реформування

¹¹¹Березівська Л. Д. 2008. *Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті*: монографія. Київ. 406 с. С. 304.

¹¹²Васьков Ю. В. 2000. *Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект)*. Харків. 120 с. С. 19, 52.

¹¹³Інформаційне повідомлення про Пленум ЦК КПРС. 1984. Радянська школа. № 5, с. 3.

¹¹⁴Див. 111, с. 306 – 307.

Л. Березівська відносить державний монополізм в управлінні школою, її авторитарний та політичний характер, перенасичення змісту освіти комуністичною ідеологією, продовження русифікації, уніфікацію навчальних закладів¹¹⁵.

Проблема підготовки вчителя в умовах шкільного реформування в зазначений період не могла бути вирішена без перебудови вищої школи. Учитель був ключем до освіти й виховання підростаючого покоління, тому робота з удосконалення професійно-педагогічної підготовки лежала в основі перебудови вищої педагогічної школи. Педагог мав поєднувати фахову підготовку з ідейно-політичною зрілістю. Важливу роль в освіті майбутнього вчителя відігравав індивідуальний підхід, розвиток творчих здібностей, посилення ролі самостійної роботи студентів. Стимулом для отримання знань було застосування їх на практиці чи під час науково-дослідницької роботи, що забезпечувала реалізацію індивідуальних здібностей і розвивала аналітичне мислення та інтерес до творчого пошуку.

Так, у зазначений період було взято курс на ліквідацію розриву між теоретичною та практичною підготовкою вчителя: було поновлено підготовку вчителів за двома спеціальностями; розроблялися та впроваджувалися робочі плани та програми для всіх педагогічних спеціальностей педінститутів; посилювалася увага до виховних можливостей та позакласної роботи з ІМ; впроваджувалися комунікативний та інтенсивний методи навчання ІМ у вищій і середній школі; обговорювалися основи педмайстерності.

IV етап розвитку змісту фахової підготовки вчителя ІМ (1991 – 2005 рр.) проходив під гаслами приєднання України до загальноєвропейського освітнього простору й внесення відповідних змін у діяльність вищої школи загалом і підготовку майбутніх учителів ІМ зокрема. Після проголошення державної незалежності 24 серпня 1991 р. Україна поставила нові завдання щодо реформування системи середньої та вищої освіти в умовах розбудови

¹¹⁵Березівська Л. Д. 2008. *Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті*: монографія. Київ. 406 с. С. 337 - 338.

нової держави. У вересні 1991 р. Верховна Рада України повідомила про внесення змін щодо назви держави (слово "республіка" замінити на "держава")¹¹⁶. А в листопаді цього ж року Кабмін України повідомляє про те, що Міністерству народної та вищої освіти надані повноваження здійснювати координацію, контроль, державне інспектування, зв'язок з іншими державами¹¹⁷. У 1993 р. починається перехід доступеневої системи підготовки фахівців та інтегрування в міжнародну систему освіти з набранням чинності Державної національної програми реформування освіти ("Освіта. Україна ХХІ століття"), де головним завдання стає забезпечення якості підготовки фахівців. Відбувається поступовий перехід у підготовці майбутнього вчителя ІМ до компетентнісного підходу та формування вмінь міжкультурної комунікативної діяльності (взаємодії)¹¹⁸. Спостерігаємо впровадження раннього навчання ІМ у масову шкільну практику й початок фахової підготовки вчителів ІМ для дошкільних закладів і початкової школи. У практику підготовки вчителя ІМ широко запроваджуються сучасні інформаційно-комунікаційні технології та комп'ютерна техніка.

Початок сучасного етапу розвитку змісту фахової підготовки вчителя ІМ в Україні (2005 – 2019 рр.) ми пов'язуємо з Указом Президента України "Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні" (4 липня 2005 р.) та постановою КМУ "Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання і моніторингу якості освіти"(від 31 грудня 2005 р.). Це призводить до впровадження апробації державної підсумкової атестації з ІМ у формі ЗНО учнів 11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів. Для розробки навдань ЗНО методисти спираються на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти та систему стандартизованих мовних іспитів Cambridge Certificate. Цілком закономірно

¹¹⁶Верховній Раді України. Комісії з питань освіти і науки (2 вересня 1991 року). ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 17, спр. 122 (Документи, направлені до Верховної Ради УРСР, Ради Міністрів УРСР та ін. державних органів з питань народної освіти (інформації, листування). 5 травня – 30 вересня 1991 р., 96 арк.). Арк. 72.

¹¹⁷Кабінету Міністрів України (11 листопада 1991 р.). ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 17, спр. 129 (Документи, направлені до Верховної Ради УРСР, Ради Міністрів УРСР та ін. державних органів з питань народної освіти (інструкції, листування). 2 жовтня – 31 грудня 1991 р., 106 арк.). Арк. 31.

¹¹⁸Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття"). 1993. Освіта. № 44 - 46. С. 2.

постає питання створення адекватних навчальних програм з ІМ для шкіл, акцент у яких зміщується в бік формування комунікативної компетентності у всіх видах мовленнєвої діяльності. Базою для створення національних програм, тестових завдань, навчальних планів, посібників, підручників стають "Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти", а до розробки завдань для ЗНО залучаються міжнародні організації. Покращується практичне спрямування іншомовної освіти завдяки участі МОН України в проектах Ради Європи.

Важливим компонентом у формуванні в учнів вміння іншомовного спілкування стає запровадження профільного навчання в старшій школі. Відповідно до проголошеного на Барселонському саміті Європейської ради (2002 р.) принципу "рідна мова плюс дві іноземні мови" в освітніх системах країн-членів Європейського Союзу, в Україні з 2005 / 06 н. р. вводилося обов'язкове викладання другої ІМ, починаючи з п'ятого класу, в усіх загальноосвітніх закладах нашої країни, що мало сприяти подальшій інтеграції України до європейської спільноти. В Україні отримує практичне застосування Загальноєвропейська система з шести рівнів володіння ІМ, що дають чітке уявлення про досягнуті результати та комунікативний досвід мовця. Для розкриття потенціалу європейської культури мета мовної освіти в Україні змінюється в бік плюрилінгвальної компетентності та діяльнісноорієнтованого підходу, за умов якого студент виконує певні комунікативні завдання в специфічному оточенні та в окремій сфері діяльності.

Подолання труднощів міжкультурної комунікації та кроскультурних проблем учнів лягає на майбутнього учителя ІМ. Цілком логічно постає питання оновлення змісту фахової підготовки вчителя ІМ із широким та систематичним введенням елементів культури країни, мова якої вивчається у вузі, до всіх складових змісту навчання. ІКТ стають тією інновацією, що сприяє реалізації цього завдання в нових педагогічних умовах. Реалізацію культурологічного підходу спостерігаємо також у професійно орієнтованих підручниках, що мають культурологічний зміст, і проходженні педагогічної

практики, під час якої студент оцінює свій рівень володіння соціокультурним матеріалом.

Вагомим в системі навчання ІМ в Україні стає введення нової шкільної програми з ІМ (2017 р.), що має змінений формат і повністю пристосована до компетентнісного підходу в навчанні мови. Вивчення ІМ в Україні впевнено крокує в бік міжкультурної парадигми та готовності до міжкультурної комунікації.

Висновки до першого розділу

У розділі фахова підготовка вчителя ІМ розглядається в широкому контексті історико-педагогічної науки як предмет наукового дослідження. На підставі аналізу зібраного масиву наукових джерел з'ясовані термінологічні особливості понять, що характеризують фахову підготовку вчителя ІМ; проаналізовано соціально-економічні, політико-ідеологічні, педагогічні, організаційно-методичні передумови розвитку фахової підготовки вітчизняних вчителів ІМ у другій половині ХХ ст.; обґрунтовано вибір критеріїв і авторська періодизація розвитку змісту цієї підготовки в досліджуваний період.

Завдяки аналізу понятійно-термінологічного поля дослідження, зокрема категорій "професійна підготовка", "професійно-педагогічна підготовка", "фахова підготовка", "професійна компетентність" була сформульована дефініція ключового для проведення наукової розвідки поняття "фахова підготовка вчителя ІМ" як спеціальної теоретичної й практичної професійної науково-предметної й методичної підготовки вчителя, яка є основою для отримання кваліфікації для викладання ІМ.

Визначено, що оскільки предметом підготовки вчителя ІМ є не тільки ІМ, але й її викладання, то у складі його фахової підготовки доцільно розглядати як теоретико-лінгвістичну та практичну мовну підготовку, так і теоретичну й практичну методичну підготовку. До змісту фахової підготовки вчителя ІМ як предмета дослідження включено: фундаментальні навчальні дисципліни зі спеціальності (вступ до мовознавства, загальне мовознавство,

вступ до літературознавства, історія мови; історія зарубіжної літератури); навчальні дисципліни фахового спрямування (теоретична фонетика, теоретична граматики, стилістика, теорія і практика перекладу, лексикологія, лінгвокраїнознавство, латинська мова, практика усного та писемного мовлення та інші); навчальні дисципліни з методики викладання ІМ (методика навчання ІМ в початковій, середній та старшій школах; сучасні технології навчання ІМ та інші); виробничу (педагогічну) практику, студентську науково-дослідницьку й науково-методичну роботу.

Проаналізовано умови й обставини, які склалися напередодні охопленого дослідженням хронологічного відрізка й могли впливати на подальший розвиток змісту фахової підготовки вчителя ІМ. Вони поділені на чотири групи:

- соціально-економічні передумови (посилення зовнішньо-економічних зв'язків країни в умовах індустріалізації країни наприкінці 20-х – на початку 30-х рр. ХХ ст., яке актуалізувало вивчення ІМ як загальноосвітню потребу; доведений практикою 30-х – 40-х рр. недостатній рівень володіння ІМ серед широких суспільних верств; зросла потреба у фахівцях, здатних розуміти іншомовну технічну документацію й літературу в період повоєнної реконструкції народного господарства);

- політико-ідеологічні передумови (відчутний вплив зовнішньої політики на розвиток іншомовної освіти; ситуація "холодної війни" між країнами соціалістичного та капіталістичного таборів обмежувала можливість спілкування з іноземцями; мови розвинених західних країн, які знаходилися в іншому ідеологічному таборі, нерідко сприймалися як розповсюдники ворожих комуністичній ідеології і шкідливих радянській людині ідей, культури, способу життя);

- педагогічні передумови (включення ІМ в 1932 р. до переліку обов'язкових навчальних предметів у середній школі; визначення переліку ІМ для викладання у школі в складі німецької, англійської, французької; формулювання цілей шкільної іншомовної освіти в контексті рецептивного використання мов; назрівання необхідності змін у методиці викладання ІМ);

– організаційно-методичні передумови (прийняття державних постанов, спрямованих на поліпшення вивчення ІМ у школі й кадрове забезпечення шкільної іншомовної освіти; підготовка та масовий централізований випуск шкільних підручників з ІМ; відкриття вищих навчальних закладів для професійної підготовки вчителів ІМ; розширення можливостей заочної підготовки вчителів ІМ; актуалізація поняття "педагогізація" професійної іншомовної підготовки вчителя; посилення ролі шкільної педпрактики у змісті підготовки вчителя).

У розділі обґрунтована періодизація процесу розвитку змісту фахової підготовки вчителя ІМ в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. На підставі обраних критеріїв (розвиток шкільної іншомовної освіти протягом досліджуваного періоду; законодавчі документи, що регулювали діяльність вищої педагогічної школи; зміни, що відбувалися безпосередньо у фаховій підготовці вчителів ІМ) виділено п'ять етапів:

I етап – 1950 – 1963 рр. – завершення структурування в головних рисах фахової підготовки майбутнього вчителя ІМ;

II етап – 1963 – 1984 рр. – посилення практичного спрямування фахової підготовки вчителя ІМ;

III етап – 1984 – 1991 рр. – фахова підготовка вчителя ІМ в умовах перебудови системи освіти в радянському дискурсі;

IV етап – 1991 – 2005 рр. – розвиток фахової підготовки вчителя ІМ в умовах розбудови нової держави;

V етап – 2005 – 2019 рр. – розвиток змісту фахової підготовки вчителя ІМ на засадах адаптації мовної освіти в Україні до європейських стандартів (2005 – 2019 рр.).

Результати першого розділу висвітлено у наукових працях автора: 65, 72.

РОЗДІЛ II

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ, ФОРМ ТА ПІДХОДІВ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВІТЧИЗНЯНИХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

2. 1. Структурування змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови (1950 – 1963 рр.)

Орієнтуючись на зведений звіт педагогічних вузів на початок 1950 / 51 навчального року, можна з упевненістю сказати, що з цього року в Україні підготовка майбутніх учителів ІМ здійснювалася в чотирьох 4-річних педінститутах ІМ (Дніпропетровському, Київському, Одеському, Харківському), на факультетах (чи відділах) ІМ Вінницького, Київського й Ніжинського педагогічних інститутів, у двох учительських інститутах ІМ у Житомирі та Білій Церкві та в чотирьох 2-річних учительських інститутах як відділах педагогічних інститутів (Ворошиловградському, Кіровоградському, Львівському й Сталінському) (див. Додаток А 1)^{119,120}. У 1951 році до цих навчальних закладів було прийнято 1840 осіб-майбутніх учителів ІМ¹²¹. Проте, багато випускників вузів або не працювали за призначенням, або ж полишали місце роботи за короткий час через відсутність у них готовності чи інтересу до роботи в школі¹²².

Щодо підготовки фахівців-педагогів з ІМ в університетах зазначимо, що в Одеському університеті діяльність факультету ІМ взагалі не була розгорнута в цей період, а в Харківському – була припинена в 1955 році.

Слід відзначити збільшення кількості підготовки вчителів ІМ упродовж першої половини 1950-х рр. головним чином за рахунок відкриття нових учительських інститутів / факультетів / відділів при педагогічних

¹¹⁹Зведений звіт педагогічних вузів на початок 1950 / 51 н.р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 793. Арк. 8 - 18.

¹²⁰Список высших учебных заведений по подготовке специалистов на начало 1950 – 51 уч. г. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 793. Арк. 8 - 19.

¹²¹Про хід підготовки викладачів іноземних мов для шкіл УРСР. Наказ № 533 від 22 липня 1952 р. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. 1952. № 15, с. 17.

¹²²Нікітчина С. О. 1996. Становлення і розвиток системи професійно-педагогічної підготовки вчителів історії в Україні (1917 – 1991 рр.): монографія. Луцьк. 500 с. С. 177.

інститутах – Запорізькому, Криворізькому, Миколаївському, Полтавському, Херсонському, Черкаському (див. Додаток А 2)¹²³.

Передбачалося також, що для забезпечення викладання ІМ в загальноосвітній школі в умовах введення загальної 10-річної середньої освіти у містах та 7-річної – у сільській місцевості на 1955 р. не вистачатиме близько 1200 вчителів (табл. 2.1.1). Цю нестачу планувалося перекрити за рахунок сумісництва викладачами інших предметів¹²⁴.

Таблиця 2.1.1.

План підготовки вчителів для 5-10 класів

семирічних і середніх шкіл Міністерства освіти УРСР на 1949 – 1955 рр.

Рік	Додаткова потреба	Буде підготовлено вчителів	У тому числі			Різниця між потребою і її покриттям
			Педвуза ми	Навчальним и закладами інших систем	Курса-ми	
1949	2800	400	200	200	-	2400
1950	6900 (з урахуванням різниці між потребою і її покриттям в 1949 р.)	400	400	-	-	6500
1951	8900 (з урахуванням різниці з 1950 р.)	1200	1200	-	-	7700
1952	9200 (з урахуванням різниці з 1951 р.)	1800	1800	-	-	7400
1953	8400 (з урахуванням різниці з 1952 р.)	1900	1900	-	-	6500
1954	6300 (з урахуванням різниці з 1953 р.)	1900	1900	-	-	4400
1955	3100 (з урахуванням різниці з 1954 р.)	1900	1900	-	-	1200

Із вирішенням проблеми кількісного забезпечення викладання ІМ у школах УРСР центр уваги змістився на якісне забезпечення професійної освіти майбутніх учителів та покращення навчально-матеріальної бази вузів.

На початку 50-х років професійна підготовка в учительських та педагогічних інститутах ІМ здійснювалася згідно з типовими навчальними

¹²³Мережа вищих навчальних закладів з планом прийому студентів по спеціальності "Іноземна мова" на 1949 – 1955 рр. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 575. Арк. 26 - 28.

¹²⁴План підготовки учителів для семирічних і середніх шкіл УРСР на 1949 – 1950 рр. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 575. Арк. 5 - 37. Арк. 14.

планами, затвердженими Міністерством вищої освіти СРСР, відповідно, в 1949 і 1951 роках^{125,126}. Навчальні плани можна побачити в Додатку Б.

До складу фахової підготовки вчителя ІМ (за навчальними планами 2-річного учительського і 4-річного педагогічного інститутів) входили:

- практичний курс основної ІМ в складі фонетики, граматики, лексики (в учительському інституті – разом з перекладом), перекладу (в педагогічному інституті);
- друга ІМ (в педагогічному інституті);
- вступ до мовознавства;
- теоретичний курс основної ІМ у складі фонетики, граматики, лексикології (в педагогічному інституті – ще й історії мови);
- методика викладання ІМ;
- латинська мова (в учительському інституті – як факультативна дисципліна);
- історія країни, мова якої вивчається (в учительському інституті – як факультативна дисципліна);
- література країни, мова якої вивчається (в учительському інституті – як факультативна дисципліна);
- географія країни, мова якої вивчається (як факультативна дисципліна);
- розмовна практика (факультативна дисципліна в учительському інституті);
- спецкурс з філології з розглядом питань стилістики, граматики, історії мови, що вивчається (факультативна дисципліна в педагогічному інституті);
- спецкурси з сучасної ІМ та перекладу (факультативні дисципліни в педагогічному інституті);
- порівняльна граматика мови, що вивчається, та російської чи рідної мови (факультативні дисципліни в педагогічному інституті);
- педагогічна практика (в учительському інституті – 5 тижнів у III та IV семестрах, у педагогічному інституті – 12 тижнів у VI та VII семестрах).

¹²⁵Навчальний план учительського інституту. Спеціальності: англійська, французька, німецька мови. Затверджено Міністерством вищої освіти 29.09.1949 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 1121. Арк. 17.

¹²⁶Навчальний план педагогічного інституту. Спеціальності: англійська, французька, німецька, іспанська мови. Затверджено Міністерством вищої освіти СРСР. 1952 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 1121, арк. 21.

Порівняльний аналіз змісту фахової підготовки в учительському та педагогічному інститутах виявляє, що збільшення терміну навчання вдвічі в педагогічному інституті давало змогу не тільки більше часу відвести на практичні й теоретичні предмети та педагогічну практику, але й урізноманітнити й поглибити фахові знання й уміння, у тому числі методичні.

Зауважимо, що автор першого повоєнного посібника з методики навчання англійської мови для студентів педагогічних інститутів і вчителів Б. Корндорф відносив методику навчання ІМ до фахових знань філологічного характеру¹²⁷. О. Місечко бачить у цьому продовження наукових поглядів учених О. Ахманової, Є. Рита, Л. Щерби, які в 1930-х – 1940-х роках характеризували методику як практичне застосування порівняльного мовознавства¹²⁸. Так, Л. Щерба, підсумовуючи в 1947 р. загальні питання методики, стверджував: "Як лінгвіст-теоретик я трактую методику викладання іноземних мов як прикладну галузь загального мовознавства"¹²⁹. На початку 1950-х рр. І. Рахманов підтверджує актуальність такого розуміння методики: "Необхідність обґрунтування методики викладання ІМ даними мовознавства вже давно усвідомлена передовими учительськими колами, чому неабияк сприяли праці наших мовознавців К. Ганшиної, М. Сергієвського і особливо Л. Щерби, який вказував на те, що справжнім методистом може стати тільки той, хто "добре знає мову, якої навчає", і є "лінгвістом-теоретиком у повному сенсі цього слова"¹³⁰.

Ототожнення методики з прикладним мовознавством було відображенням "небувалої теоретизації" (як висловлюється О. Миролубов¹³¹) у навчанні мови у першій половині 1950-х років. Головним компонентом змісту навчання виступали знання про систему мови. Вивчення мови

¹²⁷Корндорф Б. Ф. 1951. *К вопросу о подготовке учителей для средней школы*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 73 - 78.

¹²⁸Мисечко О. Є. 2008. *Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. - початок 1960-х років)*. Житомир: "Полісся". 528 с.

¹²⁹Щерба Л. В. 1947. *Преподавание иностранных языков в средней школе*. Общие вопросы методики. С. 14.

¹³⁰Рахманов И. В. 1953. *Методика и языкознание*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 28 - 35. С. 28.

¹³¹Миролубов А. А. 2002. *История отечественной методики обучения иностранным языкам*. М.: СТУПЕНИ: ИНФРА-М. 446 с. С. 237.

відбувалося як засвоєння мовного матеріалу – фонетики, лексики, граматики, а не як засобу спілкування, як це практикується нині.

Водночас Б. Корндорф ставив питання про необхідність координації курсу методики й теоретичних курсів мови – граматики, лексикології та історії мови. Цю координацію він убачав у тому, що кафедра методики має вказати спеціальним кафедрам "основні питання теорії, які в першу чергу і головним чином цікавлять середню школу", а також підказати викладачам практики мови "ті вимоги, котрі ставляться перед учителями школи в галузі умінь і навичок, що в першу чергу стосується питань перекладу, виразного читання і знання шкільної фразеології"¹³².

На думку Б. Корндорфа, фахова підготовка студентів педагогічних інститутів ІМ та факультетів ІМ мала складатися з трьох елементів: змісту спеціальних предметів, педагогізації процесу іншомовної підготовки майбутнього вчителя та педагогічної практики. Під змістом спеціальних предметів Б. Корндорф розумів знання, що отримували студенти з практичного курсу ІМ, лексикології, фонетики, граматики, історії мови, методики викладання мови. Зміст спеціальних знань у педагогічних інститутах, на його думку, мав відрізнятися від філологічної підготовки у непедагогічних вишах (наприклад, університетах), оскільки центральне місце в них має займати вивчення питань, що були вагомими чи складними для пояснення у програмі середньої школи. На лекціях з фонетики, граматики, лексикології та на практичних заняттях з мови викладач повинен був, крім суто наукового викладу матеріалу, пояснювати студентам, як необхідно підходити до висвітлення того чи іншого явища у середній школі. Він писав: "Викладач будь-якої мовної дисципліни повинен будувати свою роботу в двох планах: у плані повідомлення усієї потрібної суми знань і в плані спеціального, особливого вивчення низки елементів програми"¹³³.

Крім того, Б. Корндорф наголошував, що "процес навчання будь-якої дисципліни в педагогічному вищому навчальному закладі має бути

¹³²Корндорф Б. Ф. 1951. *К вопросу о подготовке учителей для средней школы*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 73 - 78. С. 75.

¹³³Там само, с. 74.

педагогізований (виділення моє – *I.B.*)"¹³⁴. У цьому твердженні бачиться продовження висловлених у 1949 р. радянським методистом А. Монігетті ідей і пропозицій, про які йшлося в п. 1.2.

Активізуючи в змісті іншомовної фахової підготовки майбутнього вчителя ІМ поняття "педагогізація", Б. Корндорф наполягав на вивченні й врахуванні викладачами фахових кафедр та кафедр методики тих аспектів, що головним чином стосувалися середньої школи (переклад, виразне читання, знання фразеології). Щодо навчання іншомовної лексики, то Б. Корндорф називав основним завданням учителя розкривати учням природу слова (багатозначність, розширення значення, переносне значення, синоніми, антоніми, тощо), спираючись при цьому на порівняння з рідною мовою. При викладанні граматики головним завданням для вчителя вважалося розкриття спеціальних граматичних засобів: системи словотворення, словозміни, ритму, інтонації, наголосу. При цьому хід навчання іншомовної граматики синхронізувався з тим, якими знаннями з граматики рідної мови володіє учень. Фонетична система ІМ повинна була вивчатися в постійному порівнянні з рідною мовою, враховуючи спільні та відмінні особливості вимови в обох мовах.

Наголошуючи на важливості педагогізації фахової підготовки вчителя ІМ, Б. Корндорф вважав першим головним її виявом те, що знайомити студентів з матеріалами шкільних підручників мали викладачі всіх мовних кафедр, а не лише викладачі методики. Вивчення певної теми на практичних і семінарських заняттях з фонетики, лексики, граматики радилося завершувати викладом студентами рідною мовою теоретичного матеріалу в тій формі, яка відповідає учнівській аудиторії певного року навчання й шкільній програмі. Скажімо, на заняттях з фонетики студентів слід було навчати чіткого, виразного читання, яке могло б слугувати зразком для учнів.

Другим виявом педагогізації фахової підготовки він вважав "зовнішнє

¹³⁴Корндорф Б. Ф. 1951. *К вопросу о подготовке учителей для средней школы*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 73 - 78. С. 76.

виховання студента в дусі вимог школи"¹³⁵, а саме: формування в нього вміння користуватися голосом, триматися перед аудиторією, користуватися дошкою та іншим шкільним обладнанням. Педагогізація, на думку Б. Корндорфа, була покликана виховувати в студентів якості майбутнього вчителя середньої школи в процесі професійного навчання.

Обговорення в педагогічній періодиці проблеми покращення фахової підготовки майбутнього вчителя ІМ через її наближення до потреб школи набуло свого розвитку у статті І. Шиллінг "Об улучшении подготовки студентов педагогических институтов иностранных языков" ("Про покращення підготовки студентів педагогічних інститутів ІМ"), що вийшла друком в журналі "Иностранные языки в школе" ("Іноземні мови в школі") в 1950 році¹³⁶. Насамперед, авторка висловила серйозну стурбованість невмінням студентів застосовувати отримані теоретичні знання під час педагогічної практики навіть за умови хорошого практичного володіння ІМ. Вони часто демонстрували недостатнє знання шкільної програми й підручників, безпорадність у поясненні школярам у доступній формі якогось іншомовного явища з граматики, лексики чи фонетики.

І. Шиллінг запропонувала свої шляхи покращення підготовки студентів інститутів ІМ. Її формулювання головної вимоги – педагогізації начального процесу з фахового вивчення мови – полягало в тому, щоб учити майбутнього вчителя ІМ навчати цієї мови з перших років перебування в педагогічному інституті під час щоденних занять з мови. Студенти мали навчитися викладати аналіз тексту (основне завдання тогочасної середньої школи) й тих мовних явищ, що вивчалися в школі, "а не просто вчитися ІМ"¹³⁷. Студентам, наголошувала І. Шиллінг, варто було не лише засвоювати явища мови, а й аналізувати їх (наводити приклади, помічати помилки інших студентів та виправляти і пояснювати їх).

¹³⁵ Корндорф Б. Ф. 1951. *К вопросу о подготовке учителей для средней школы*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 73 - 78. С. 76.

¹³⁶ Шиллинг И. Р. 1950. *Об улучшении подготовки студентов педагогических институтов иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 63 - 68.

¹³⁷ Там само, с. 64.

Робота зі шкільними підручниками на молодших курсах інституту мала на меті забезпечити "тверде, свідоме оволодіння студентами елементарними основами мови і вироблення вміння пояснювати їх (основи мови) іноземною мовою"¹³⁸. На старших курсах – з моменту появи курсу методики викладання ІМ і безпосередньої підготовки до педагогічної практики – завдання ускладнювалося, увага переключалася на методичний аспект вивчення мови. Відбувався перехід від пояснення мовних явищ до роботи над текстами шкільних підручників. І. Шиллінг рекомендувала складання студентами на заняттях з практики мови розгорнутих повідомлень за матеріалами кількох тематично споріднених текстів зі шкільних підручників з виділенням ідейно-пізнавальної цінності використаних уривків або їх критикою. Вона радила також доручати студентам самостійно відбирати з підручників речення або уривки, найбільш вдалі для мовного аналізу в школі; підбирати з текстів шкільних підручників речення, що містили орфографічні труднощі для певного класу; складати відповідні вправи чи диктанти; виявляти речення, що відрізнялися за своєю синтаксичною конструкцією від рідної мови, і пояснювати ці відмінності; робити стислі теоретичні повідомлення про певний граматичний розділ; висловлювати методичні міркування з приводу розташування навчального матеріалу, початку й завершення пояснення, закріплення матеріалу в певному класі тощо. Включення матеріалів шкільних підручників до щоденної роботи студентів над мовою дасть змогу, вважала І. Шиллінг, покращити якість підготовки й спрямувати їхню увагу на майбутню педагогічну діяльність.

Однією з організаційних форм педагогізації фахової підготовки І. Шиллінг бачила спеціальні звітні уроки, під час яких студенти б виразно читали вголос, диктували групі, опрацьовували групою чи індивідуально певний текст зі шкільного підручника, писали на дошці та пропонували б інші підготовлені вдома завдання, а також обговорювали роботи один одного ІМ. Мета такої форми творчої методичної роботи на заняттях із мови –

¹³⁸Шиллінг І. Р. 1950. *Об улучшении подготовки студентов педагогических институтов иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 63 - 68. С. 66.

виявити методичну підготовленість окремих студентів і групи в цілому. Попри значну схожість таких уроків із семінарами в курсі методики, авторка цієї пропозиції вважала їх важливими для того, щоб подальша шкільна педагогічна практика стала органічним продовженням роботи в інституті.

Як інша форма педагогізації пропонувалося використання на мовних заняттях статей із фахового журналу "Иностранные языки в школе" ("Іноземні мови в школі"). Наприклад, обиралася певна тема з вузівської програми, студентам рекомендувалися журнальні статті, які вони мали викласти, ілюструючи їх зміст матеріалами зі шкільних підручників. Таким чином І. Шиллінг переслідувала дві цілі: по-перше – виховну (спонукати студентів слідкувати за спеціальною літературою і поступово знайомитися з питаннями радянської фахової науки), а по-друге – мовно-професійну (поступово знайомити студентів з професійною термінологією)¹³⁹. Тісне сплетіння методики навчання мови з практикою мови шляхом залучення матеріалів шкільних підручників, на яке І. Шиллінг звертала особливу увагу, мало розвивати у студентів вміння розглядати одержані знання очима і студента, і педагога, а також виховувати інтерес і любов майбутніх педагогів до обраної професії.

У більшості аспектів погляди І. Шиллінг, Б. Корндорфа і описані в п. 1.2. ідеї А. Монігетті співпадали. Педагогізація фахової підготовки вчителя ІМ поступово переходила з теоретичного русла в реальну практику вищої школи. Так, О. Сергієвська у своїй статті, надрукованій в 1954 р. в журналі "Иностранные языки в школе" ("Іноземні мови в школі") поділилася досвідом використання шкільних підручників у роботі на факультеті ІМ¹⁴⁰. Систематичну роботу над підручниками вона починала з II курсу. Тексти використовували на заняттях з аналітичного читання, лексикології, перекладу. Студенти переказували тексти, що знайомили з культурою народу, мова якого вивчалася. Викладачі граматики та фонетики включали в

¹³⁹Шиллинг И. Р. 1950. *Об улучшении подготовки студентов педагогических институтов иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 63 - 68. С. 68.

¹⁴⁰Сергиевская Е. Г. 1954. *Использование учебников по иностранному языку для средней школы на факультете иностранного языка*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 103 - 107.

план роботи ті тексти та вправи, що були складними з точки зору граматики та фонетики. Деякі тексти використовували як диктанти, а найскладніші слова з підручника – в орфографічних вправах чи орфографічних диктантах. Семестрові экзамени з фахової мови містили завдання з перевірки знання матеріалу шкільних підручників. Перевірка володіння матеріалом шкільних підручників входила і в державний экзамен з мови окремим питанням білета: зробити фонетичний, лексикологічний або граматичний аналіз одного зі шкільних підручників.

Утім загалом підготовка випускників мовних інститутів і факультетів до практичної роботи вчителя ІМ викликала багато нарікань. Відомий радянський учений-методист З. Цветкова також долучилася до аналізу причин, що заважали тогочасним студентам повною мірою підготуватися до роботи вчителя ІМ¹⁴¹. Серед них вона особливо зосередилася на таких, що стосуються методики навчання у педагогічних інститутах і на факультетах ІМ, і до загальних причин віднесла:

- відсутність теоретично обґрунтованої методики викладання ІМ дорослим (тобто у вищій школі);
- невирішеність питання про освітні, виховні й практичні цілі навчання мови у мовних педагогічних інститутах і на факультетах ІМ і, відповідно, нерозуміння того, як зв'язати практичні й теоретичні курси;
- тісно пов'язана з першою причиною неможливість розробити методологічно обґрунтовану методику викладання ІМ, зміст і структуру навчальних програм, єдину систему підручників і навчальних посібників;
- неналежне відображення в методиці викладання ІМ студентам мовних вузів основних принципів радянської дидактики – свідомості, наочності, активності, системності навчання.

Крім того, З. Цветкова виділила окремі дрібніші недоліки¹⁴²:

- недостатня лінгвістична підготовка для порівняння граматичних і лексичних явищ рідної та ІМ, оскільки вивчення граматики рідної мови в

¹⁴¹Цветкова З. М. 1951. *Основные вопросы методики обучения в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 5, с. 53 - 62.

¹⁴²Там само, с. 56 – 58.

школі закінчувалося у 7-му класі, і до вступу у вуз багато що з граматики рідної (російської) мови майбутніми студентами забувалося;

- слабка підготовка до самостійної роботи над мовою;

- відсутність конкретно поставленої мети навчання на кожному курсі інституту – студенти не завжди вміли виділяти необхідний аспект мови з-поміж інших;

- відсутність роботи над розвитком у студентів професійної спрямованості, зокрема, відсутність педагогічних дисциплін на початковому етапі навчання у вузі, що унеможливлювало сприйняття студентами можливих труднощів у викладанні мови у педагогічному ракурсі;

- викладання граматичних і лексичних явищ мови без належного теоретичного обґрунтування на початковому етапі навчання (без порівняння з рідною мовою та без вказівок на можливі труднощі вживання того чи іншого мовного явища учнями у школі);

- відсутність систематичного застосування перекладу як засобу та основного методу пояснення, закріплення та контролю засвоєння мовного матеріалу, а також науково обґрунтованого навчання перекладу як особливого аспекту ІМ на старших курсах інститутів, що заважало реалізації принципу свідомо-порівняльного навчання мови у вузі;

- акцент на практичному репродуктивному оволодінні явищами мови на початковому етапі навчання як окремими фактами, без належного теоретичного узагальнення, що гальмувало системне засвоєння мовного матеріалу;

- порушення важливого положення марксистського мовознавства про безпосередній зв'язок мови з мисленням та відсутність наочності;

- виконання великої кількості напівмеханічних вправ з метою формування мовних автоматизмів, що знижувало загальноосвітню цінність предметів мовного циклу й не давало можливості для належного розумового розвитку студентів на початкових етапах;

- відсутність науково обґрунтованої методики викладання ІМ у мовних педагогічних вузах і уніфікованого вирішення питання про аспекти (розділи)

мови, що ускладнювало підготовку в аспірантурі вузівських викладачів мови. Таким чином, З. Цветкова вважала стан викладання ІМ в інститутах ІМ та на факультетах ІМ педагогічних інститутів на початку 1950-х років "ненормальним" і вбачала вирішення проблеми у цілковитій взаємодії вузівської і шкільної методик навчання мови, при якій методика викладання в мовних педагогічних інститутах повинна була б виходити з того, що кожен майбутній вчитель ІМ має вміти реалізовувати цільові завдання шкільної програми, користуючись методами, передбаченими в цій програмі¹⁴³.

Загалом, у наведеному вище переліку чітко проглядаються деякі тенденції фахової іншомовної підготовки на початку досліджуваного періоду, а саме:

- домінування свідомо-порівняльного підходу в навчанні фахової мови, яке проявилось в поясненні явищ ІМ у порівнянні з рідною, в широкому використанні перекладу, першочерговому оволодінні граматикою ІМ;
- недостатній рівень професійно-педагогічної спрямованості у викладанні мови у мовних педагогічних інститутах та забезпечення процесу вивчення ІМ педагогічними засобами;
- відсутність науково обґрунтованої методики навчання ІМ як фаху.

При розробці методики викладання ІМ в мовному вузі слід було найбільшу увагу звертати на практичні, освітні та виховні цілі навчання. Необхідність реалізації в майбутній діяльності практичних цілей навчання ІМ пов'язувалася з вимогою досконало підготувати вчителя до навчання говоріння, читання, письма, розуміння мови та вміння пояснювати явища ІМ в порівнянні з рідною. Освітні цілі передбачали більш глибоке вивчення історико-літературного контексту розвитку й функціонування мови (історія, література, аналітичне читання), а виховні – комуністичне виховання студентів через ідеологічно цілеспрямований підбір навчального матеріалу, правильне трактування текстів і лінгвістичних явищ "у світлі сталінського вчення про мову", застосуванні таких методів роботи, що забезпечують

¹⁴³Цветкова З. М. 1951. *Основные вопросы методики обучения в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков. Иностранные языки в школе.* № 5, С. 53 – 62. С. 58.

свідоме оволодіння мовою і спряють вихованню вміння мислити і творчо підходити до вирішення наукових питань, "закріплення" у студента вміння та ініціативи систематично працювати над собою як над "педагогом-будівником комуністичного суспільства"¹⁴⁴. Акцент на ідеологічному аспекті виховної мети навчання виразно прослідковується у діяльності фахових кафедр в Україні. Так, у звіті Київського педагогічного інституту ІМ про роботу в 1950 – 51 н. р. неодноразово підкреслюється, що викладання фахових мов ведеться з дотриманням марксистського висвітлення програмного матеріалу, пошуками кращих методів застосування положень сталінського вчення про мову при викладі того чи іншого мовного матеріалу, вихованням радянського патріотизму й гордості на заняттях з ІМ¹⁴⁵.

Опираючись на визнану керівною в той час сталінську думку, що в мові відображається конкретна історія життя та розвитку народу, З. Цветкова стверджувала, що вивчення мови має відбуватися на основі оригінальних, а не перекладених чи адаптованих текстів, а певне число спеціально складених чи перекладених текстів виправдане лише при вивченні радянської тематики (їх питома частка не повинна бути дуже великою по відношенню до оригінальних іншомовних текстів). Фахове вивчення мови у вузі З. Цветкова трактувала як оволодіння усним спілкуванням і "спілкуванням через книгу" і тому наполягала на виділенні з усього багатоманіття лексико-граматичного матеріалу певної виокремленої норми, яка б підлягала обов'язковому репродуктивному й рецептивному засвоєнню на кожному етапі навчання в зв'язку з відповідними тематичними комплексами. У процесі навчання ІМ в мовному педагогічному інституті необхідно було гармонійно поєднувати форми роботи, що активізували б розумову активність, мовну допитливість та самостійність студентів (уміння самостійно аналізувати і перекладати тексти на усіх ступенях навчання, здійснювати самоконтроль). Вона радила застосовувати на заняттях наочні посібники, які б узагальнено розкривали

¹⁴⁴Цветкова З. М. 1951. *Основные вопросы методики обучения в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 5, С. 53 – 62. С. 58 - 59.

¹⁴⁵Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1950 – 1951 н.р. –ДАВО. Ф. 166, оп. 15, спр. 965. 40 арк.

характерні особливості мовної системи, й акустичні пристрої (магнітофон, лінгафон, радіо й звукові кінофільми). Пропагувалися також різноманітні позааудиторні форми роботи, які б створювали природні ситуації для застосування мови як засобу спілкування (диспути, ігри, інсценізації ІМ)¹⁴⁶.

В Україні, де в більшості педагогічних інститутів підготовка вчителя ІМ тільки розпочиналася, організація як аудиторної, так і позааудиторної роботи студентів з фаху супроводжувалася великими труднощами. Навчально-методичне забезпечення й технічне оснащення філологічних факультетів та інститутів / факультетів ІМ було недостатнім. У звіті про роботу педагогічних і учительських інститутів УРСР за 1950 – 51 н. р. повідомляється, що суттєвою перешкодою в успішному викладанні ІМ була відсутність спеціальних підручників з англійської, французької, німецької і, особливо, іспанської мов¹⁴⁷. Багато підручників, які не відповідали марксистсько-ленінським установкам щодо викладання мови, було вилучено, проте достатньої кількості нових підручників не випустили. Бракувало й навчальних програм. Наприклад, на щойно відкритому факультеті ІМ Вінницького педагогічного інституту студенти 1-го та 2-го курсів навчалися за повної відсутності навчальних програм з англійської й французької мов та з латини. Викладачі були змушені звернутися до московських і ленінградських вузів за програмами й робочими планами і змінювати їх відповідно до специфіки свого інституту. Студенти не були забезпечені іншомовною літературою для домашнього читання. У кабінетах фонетики, які були обов'язковими при фаховому вивченні ІМ, не було достатньої кількості платівок з записами ІМ, магнітофонів, на яких студенти записували, прослуховували й коректували своє мовлення. Усе це, звичайно, перешкоджало якісній роботі над мовою¹⁴⁸.

Викладацький склад інститутів і факультетів, на яких здійснювалася

¹⁴⁶Цветкова З. М. 1951. *Основные вопросы методики обучения в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 5, С. 53 – 62.

¹⁴⁷Звіт про роботу педагогічних і учительських інститутів УРСР за 1950 – 51 н.р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 957. 179 арк. Арк. 62.

¹⁴⁸Звіт Вінницького державного педагогічного інституту ім. М. Островського про роботу 1950 – 51 н.р. ЦДАВО. Ф. 166, оп. 15, спр. 958. 92 арк. Арк. 29 - 30.

підготовка майбутніх учителів ІМ, теж викликав багато зауважень. Про науковий рівень вузівських викладачів яскраво свідчать цифри. Зокрема, на кінець згаданого навчального року в педагогічних та вчительських інститутах УРСР налічувалося 433 викладачі ІМ, з яких звання доцента і ступінь кандидата наук мало лише 6 осіб, ще 2 особи мали вчений ступінь кандидата наук (без звання доцента)¹⁴⁹. Часто до роботи на фахових кафедрах запрошувалися викладачі з інших інститутів, випускники інститутів ІМ, шкільні вчителі. На малочисельність складу кафедр фахових мов на етапі початку їх діяльності нарікали у багатьох навчальних закладах. Так, у перші роки роботи Горлівського педагогічного інституту ІМ (створеного в 1953 – 54 н. р. на базі Білоцерківського учительського інституту) на кафедрі англійської мови на 6,5 ставок працювало 3 викладачі¹⁵⁰. Підготовка науково-педагогічних кадрів через аспірантуру тільки розгорталася. Наприклад, в аспірантурі Харківського педагогічного інституту ІМ у 1950 – 51 н. р. перебувало 6 аспірантів 1-го року навчання, 10 – 2-го року, 3 аспіранти 3-го року, а в Одеському педагогічному інституті ІМ були лише аспіранти 1-го року навчання (8 осіб). Загалом за спеціальністю "Іноземна мова" в педагогічних та науково-дослідницьких інститутах в Україні навчалася 40 аспірантів¹⁵¹.

Вивчення фахової мови майбутніми вчителями ІМ упродовж 50-х років ХХ століття продовжувало здійснюватися за допомогою свідомо-порівняльного метода, який декларувався як головний у тогочасних наукових працях, оскільки, на думку радянських методистів, лише співставлення явищ рідної та ІМ могло дати можливість справді свідомо засвоїти будову системи ІМ та вживати її. У мовних вузах / факультетах в Україні порівняння іншомовних лексичних одиниць і граматичних форм проводилося з їх російськими і українськими еквівалентами. При вивченні словникового

¹⁴⁹Звіт про роботу педагогічних і учительських інститутів УРСР за 1950 – 51 н.р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 957. 179 арк. Арк. 64.

¹⁵⁰Річний звіт про роботу Горлівського педагогічного інституту іноземних мов за 1954 – 1955 н.р. ЦДАВО. Ф. 166, оп. 15, спр. 1661. 54 арк. Арк. 4.

¹⁵¹Див. 149, арк. 164.

фонду мови прослідковувався зв'язокі взаємодія між лексичним і граматичним складом мови. Особлива увага надавалася словам і виразам, що становили інтерес з точки зору історизму, а також граматичним конструкціям, які зберігали елементи історичних форм¹⁵².

Провідною мовною дисципліною, на яку відводилася найбільша кількість годин, фактично було аналітичне читання – читання про себе та вголос з розумінням прочитаного, аналізом граматичних і лексичних явищ, з правильною артикуляцією, ритмом та інтонацією. Умінню читати та глибоко розуміти прочитане надавалося навіть більшого значення, ніж усному мовленню, а переклад став єдиним шляхом розуміння складного мовного матеріалу – "становим хребтом радянської методики"¹⁵³. Такий вибір пояснювався тим, що, навчившись читати, студенти одразу отримували б можливість знаходитись у сфері ІМ та користуватися нею як джерелом поповнення знань, набували самостійності в роботі над мовою та уявлення про граматику та лексику, що наочно демонстрували в текстах¹⁵⁴. Крім того, навчання читання було головною практичною метою тогочасного шкільного курсу ІМ, тому майбутні вчителі мали володіти цим умінням досконало. О. Миролубов відзначав, що в 50-х рр. ХХ ст. у вітчизняній методиці навчання ІМ відбувалося вдосконалення навчання техніки читання, була розроблена система навчання читання як виду мовленнєвої діяльності – на противагу попередній традиції використання читання лише як джерела ознайомлення з мовним матеріалом¹⁵⁵.

Б. Корндорф позиціонував читання, розуміння та переклад як головне завдання навчання ІМ в середній школі¹⁵⁶. Аналітичне читання він вважав

¹⁵²Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1950 – 1951 н.р. – ДАВО. Ф. 166, оп. 15, спр. 965. 40 арк.

¹⁵³Карпов И. В. 1950. *Психологическая характеристика процесса понимания и перевода учащимися иностранного текста*: сб. Теория и методика учебного перевода / под ред. К. А. Ганшиной и И. В. Рахманова. М.: Изд-во АПН РСФСР. 232 с.

¹⁵⁴Цветкова З. М. 1951. *Основные вопросы методики обучения в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 5, С. 53 – 62.

¹⁵⁵Миролубов А. А. 2002. *История отечественной методики обучения иностранным языкам*. М.: СТУПЕНИ: ИНФРА-М. 446 с. С. 225.

¹⁵⁶Корндорф Б. Ф. 1951. *К вопросу о подготовке учителей для средней школы*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 73 - 78.

необхідним протягом усіх етапів навчання: на початковому – як засіб осмислення лексичних та граматичних форм; на середньому та старшому – як засіб поглиблення розуміння тих чи інших мовних явищ. Переклад мав слугувати засобом не лише осмислення матеріалу, а й порівняння систем іноземної та рідної мов. Аналогічні ідеї панували й у фаховій підготовці майбутніх учителів ІМ.

Аналітичне читання, на думку О. Туманової, сприяло покращенню усного мовлення студентів. Аналітичне читання мало на меті не лише пояснити матеріал для сприйняття, а й навчити практично володіти ІМ, виділяти, закріплювати та активізувати новий мовний матеріал. Вона вважала за доцільне проводити аналітичне читання на старших курсах, якщо його розглядати лише як всебічний аналіз змісту та мовних засобів, оскільки на початку навчання студенти не могли проаналізувати лексико-стилістичні засоби через велику кількість незнайомої лексики та граматики. Але якщо аналітичне читання розглядати як вид роботи з ІМ, то воно було доречним, на її думку, на всіх курсах¹⁵⁷. Лише працюючи комплексно, можна було глибоко зрозуміти зміст тексту та переказати його. Це сприяло розвитку практичних умінь та навичок користування ІМ.

Панування читання в системі оволодіння ІМ було викликане, насамперед, відсутністю в суспільстві потреби в усному іншомовному спілкуванні. Проте в середині 1950-х рр., після зміни політичного керівництва СРСР і початку певної суспільної демократизації, збільшилися безпосередні контакти радянських людей з іноземцями, зростало усвідомлення того, що ІМ потрібна не тільки для читання, але й для усного спілкування. Особливо показовим підтвердженням необхідності оволодіння усним іншомовним мовленням, як стверджує О. Миролубов, стали підготовка і проведення Міжнародного фестивалю молоді й студентства в Москві у 1957 р.¹⁵⁸. Серед педагогічної громадськості також розпочалося

¹⁵⁷Туманова Е. С. 1957. Аналитическое чтение в языковом вузе – одно из средств подготовки учителя для средней школы. Иностранные языки в школе. № 1, с. 50 - 52.

¹⁵⁸Миролубов А. А. 2002. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: СТУПЕНИ: ИНФРА-М. 446 с. С. 26.

широке обговорення питань покращення викладання ІМ і, зокрема, навчання усного мовлення.

Відповідні питання порушувалися і в контексті фахової підготовки майбутніх учителів ІМ. З одного боку, викладачі мовних вузів і факультетів скаржилися, що на розмовну практику студентів відводиться лише одне заняття в тиждень; що захоплення аналітичним читанням і репродукцією в усному мовленні студентів виключно лексичного матеріалу прочитаного тексту обмежує їхні можливості продукування самостійного усного чи письмового висловлювання, яке виходить у лексичному плані за межі цього тексту. З іншого боку, часом у виступах на засіданнях кафедр висловлювалися сумніви у доцільності навчання студентів усного мовлення: "Слід скоротити час розмовної практики. Години, відведені на неї, – втрачений час. У школі майбутньому вчителю вміння говорити ІМ непотрібне. Ми навчаємо студента усного мовлення, а прийшовши до школи, він його забуває"¹⁵⁹. Тобто, утвердження потреби включити усне мовлення до змісту фахової підготовки майбутнього вчителя ІМ йшло важко й суперечливо.

Утім потреба вдосконалення викладання ІМ привела до перегляду змісту програм і підручників. Уперше у вітчизняній науці в 1950-х рр. зайшла мова про необхідність паралельного розвитку умінь усного мовлення й розуміння мовлення на слух ("аудіювання" – сучасний термін, який в той час ще не був у широкому вжитку). У працях С. Золотницької, А. Монігетті підкреслювалася думка про необхідність застосування спеціальних методичних прийомів навчання розуміння на слух та пропонувалася класифікація вправ для тренування звукового сприймання окремих мовних явищ і розуміння зв'язного мовлення^{160, 161}.

Наприкінці 1950-х років, коли мова зайшла про посилення уваги до

¹⁵⁹Рафанович В. В. 1957. *Еще раз об устной речи*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 96 - 97.

¹⁶⁰Золотницкая С. П. 1959. *Условия понимания французской связной речи со слуха учащимися шестых классов средней школы*. Иностранные языки в школе. № 5, с. 36 - 48. С. 47.

¹⁶¹Монигетти А. В. 1950. *Роль устной речи в обучении иностранным языкам в свете новой программы для средней школы*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 51.

розвитку мовленнєвих умінь та залучення теоретичного матеріалу для реалізації цього розвитку, набуло популярності комплексне навчання ІМ¹⁶². Ініціатором переходу до комплексного викладання ІМ став Горьківський педагогічний інститут ІМ у 1957 році. Передбачалося викладання всіх аспектів ІМ одним викладачем. Труднощами такої системи була невідповідність окремих викладачів вузів до комплексного викладання фахових дисциплін. Проте, нова система мала важливе значення для розвитку усномовленнєвих умінь учителів ІМ, оскільки саме усне мовлення поступово виходило на перший план у вивченні й викладанні ІМ.

Утім, як свідчила практика, небагато з учителів вільно розмовляли ІМ на уроці. Розвиток умінь усного мовлення викликав певні труднощі в навчанні ІМ в педагогічних інститутах та на факультетах ІМ. Е. Каар вважав, що досягненню належного рівня заважали відсутність чітко розробленого активного словникового мінімуму, мінімальне використання ТЗН та недосконало розроблена методика навчання усного мовлення¹⁶³. Основними чинниками, що мали сприяти вільному та логічно зв'язному висловлюванню, на його думку, було достатнє знання предмета бесіди, мовні засоби для повідомлення своїх думок та певні психологічні фактори (упевненість, бажання, зацікавленість предметом бесіди).

Прийнятий у 1958 р. Верховною Радою СРСР Закон "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти", на підставі якого була проведена одна з найбільших реформ освіти, наголошував на вдосконаленні професійної підготовки педагогів, у тому числі вчителів ІМ, підкреслював необхідність структурних і якісних змін у системі освіти, в тому числі вищої, з метою наближення її до умов науково-технічного прогресу¹⁶⁴. У 1960 – 1961 рр. мовна підготовка в педінститутах

¹⁶²Салистра И. Д., Шмид В. А. 1958. *Больше внимания подготовке учителя иностранных языков без отрыва от производства*. Советская педагогика. № 3, с. 87 - 93.

¹⁶³Каар Э. И. 1956. *К вопросу о развитии навыков устной речи на продвинутой стадии изучения иностранного языка в педагогическом вузе*. Иностранные языки в школе. № 6, с. 43 - 54.

¹⁶⁴Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР: Закон УРСР від 17.04.1959 р. Закон об укріпленні зв'язу школи з життям і о подальшому розвитку системи народного образования в СССР. 1958. М. 30 с.

України стала предметом посиленої уваги в зв'язку з підвищенням вимог до шкільної іншомовної освіти. У системі викладання ІМ запроваджували навички й уміння "живої розмовної мови". Активно застосовувалися бесіди, розмови в парах, діалоги, мовленнєві зарядки, перекази, екскурсії.

На початку 1960-х рр. відомий радянський лінгвіст В. Аракін виділив і сформулював такі вимоги до володіння ІМ після п'ятирічного курсу навчання в педагогічних інститутах:

1. Лексично, граматично, фонетично та інтонаційно правильно говорити ІМ; володіти близько 4500 слів і словосполучень.
2. Правильно та осмислено читати й аналізувати оригінальні тексти з художньої літератури та газет, рідко користуючись словником; ґрунтовно знати граматику ІМ.
3. Розуміти усне мовлення інших людей у нормальному темпі.
4. Уміти порівнювати іноземну та рідну мови, що сприяло б умінню правильно перекладати та оформляти думки за нормами мови, на яку перекладають.
5. Знати теорію та історію ІМ, що забезпечило б відповідне володіння усним мовленням¹⁶⁵.

Для вирішення вищезгаданих проблем фахової підготовки майбутніх учителів ІМ вузам пропонувалося:

- створити лексичний та фразеологічний словник-мінімум для студентів усіх курсів;
- розробити систему навчальних посібників з різних аспектів ІМ та написати ці посібники;
- вирішити питання доцільності поділу курсу ІМ на аспекти (лексика, граматику, фонетику, переклад) та види роботи (усне та писемне мовлення, аналітичне та домашнє / синтетичне читання);
- відповідно співвідносити теорію й практику;
- розробити заходи, що сприяли б кращому оволодінню іноземним

¹⁶⁵Аракин В. Д. 1958. Основные вопросы улучшения подготовки учителей иностранных языков для средней школы. Советская педагогика. № 3, с. 77 - 85.

мовленням;

- поглибити професійну спрямованість роботи на факультетах ІМ (збільшити контакт зі школою, розвивати педагогічні і методичні навички в курсі методики, збільшити тривалість педпрактики);
- переглянути доцільність державних екзаменів (дипломна робота краще могла відобразити фактичну підготовку студента та сприяти засвоєнню необхідних професійних навичок)¹⁶⁶.

Невід’ємною частиною фахової підготовки майбутніх учителів ІМ стала самостійна робота. Її роль поступово зростала в зазначений період. Одразу після вступу до вишу студентів знайомили з довідковою літературою, тематичними каталогами, правилами роботи у фонолабораторіях, розкладом індивідуальних консультацій викладачів тощо. Відбувався обмін досвідом зі студентами старших курсів та бесіди з викладачами щодо організації самостійної роботи під час навчання¹⁶⁷. Вузи шукали шляхи покращення організації самостійної роботи, зокрема, пропонувалося впорядкувати типи й кількість завдань для виконання студентами на кожному етапі навчання; включити теми для самостійного опрацювання до навчальних планів; вивчати та обмінюватися досвідом; інструктувати студентів, організовувати гуртки й клуби; забезпечити кабінети технічними засобами для виконання завдань самостійно¹⁶⁸.

Нові науково-технічні досягнення, пов’язані з освоєнням космосу й появою нових галузей наукових досліджень у другій половині 1950-их – на початку 1960-х рр., привели до перетворення науки в продуктивну силу. Наукові винаходи швидко запроваджувалися в життя й освітню практику. У навчальному процесі з’явилися такі технічні нововведення, як телебачення, електронно-обчислювальні машини, навчаючі машини й програмоване навчання. На сторінках освітніх періодичних видань почали обговорювати

¹⁶⁶ Аракин В. Д. 1958. *Основные вопросы улучшения подготовки учителей иностранных языков для средней школы*. Советская педагогика. № 3, с. 81 - 85.

¹⁶⁷ Річний звіт про роботу Одеського педагогічного інституту іноземних мов за 1956 / 57 н.р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 2099. 54 арк.

¹⁶⁸ *Справка о намеченных мероприятиях по улучшению подготовки институтом преподавателей иностранных языков*, 31 июля 1957 г. ДАХО. Ф. 1780, оп. 3, спр. 532. 8 арк. Арк. 6 – 7.

застосування магнітофонів, кінопроекторів, звукозаписів і навчальних діафільмів. Розроблялися програмовані посібники для навчання ІМ.

У досліджуваний період розвитку фахової підготовки майбутніх учителів ІМ педагогічні інститути ІМ активно використовували технічні засоби в навчанні, включаючи телебачення та кіно. Вінницький, Львівський, Харківський та інші педагогічні інститути України почали використовувати кінофільми для розвитку усного мовлення студентів¹⁶⁹. У 1956 році Міністерство освіти УРСР надіслало листа з директивами до всіх педагогічних інститутів, яким передбачалося ведення на всіх факультетах і спеціальностях курсу навчального кіно, використання кіно під час педпрактики та оволодіння кіноапаратурою на рівні кіно-демонстратора.

Використання технічних засобів, відкриття фотогуртків, створення посібників та підручників щодо користування аудіо- та відеоапаратурою відбувалося в контексті впровадження політехнічної освіти студентів. У журналі "Радянська школа" були надруковані статті з досвіду Харківського педагогічного інституту ІМ, у яких обґрунтовувалися особливості кінофільму як важливого засобу навчання, класифікувалися фільми для використання в навчанні студентів, пропонувалася низка методичних рекомендацій щодо їх застосування на уроці та в позакласній роботі, а також етапи роботи над фільмом^{170,171}. Викладач цього інституту В. Ружейніков виокремив види навчальних телевізійних передач (на допомогу в підготовці домашніх завдань і повторенні навчального матеріалу, з основ виробництва та телевізійні уроки), запропонував організаційні й методичні засади використання телебачення в навчальних цілях. Він вніс цікаві пропозиції щодо підготовки вчителів до застосування телебачення в школі¹⁷².

1956 – 57 рр. позначилися запровадженням підготовки вчителів широкого профілю – викладання кількох предметів одним учителем, у тому

¹⁶⁹Бенедиктов Б. А., Таранов В. М., Чуваева И. Н. 1955. *Использование кино для развития беглости речи при изучении иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 33 - 36.

¹⁷⁰Богатов М. Ф. 1955. *Про використання кіно з навчально-виховною метою*. Радянська школа. № 9, с. 16 - 20.

¹⁷¹Богатов М. Ф. 1959. *Роль кіно в педагогічному процесі*. Радянська школа. № 5, с. 34 - 39.

¹⁷²Ружейніков В. П. 1959. *Використання телебачення в навчальних цілях*. Радянська школа. № 5, с. 49 - 53.

числі поєднання викладання ІМ з іншими навчальними предметами. Термін навчання студентів у педагогічних інститутах збільшився до п'яти років. Цьому сприяла постанова Ради Міністрів СРСР від 18 серпня 1956 року "Про заходи по підвищенню якості підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл" та наказ Міністерства освіти УРСР від 11 вересня 1956 року¹⁷³. 6 жовтня 1956 р. Міністерство освіти УРСР затвердило перелік факультетів і спеціальностей широкого профілю педагогічних інститутів УРСР¹⁷⁴.

За архівними документами, у 1959 – 60 н. р. вищі навчальні заклади СРСР готували спеціалістів за 28 педагогічними спеціальностями, 22 з яких були широкого профілю¹⁷⁵. Деякі педінститути УРСР (Вінницький, Житомирський, Запорізький, Кіровоградський, Сумський, Черкаський) почали готувати вчителів за спеціальністю "українська / російська мова й література, ІМ". Згідно плану набору студентів на філологічні спеціальності широкого профілю для педагогічних інститутів України на 1959 – 60 н. р., 3901 студент навчався на спеціальностях широкого профілю з ІМ як другою спеціальністю (див. таблицю 2.1.2.)¹⁷⁶.

З 1961 – 62 н. р. Міністерство освіти запропонувало підготовку вчителів за спеціальністю широкого профілю "ІМ й історія" в Київському педагогічному інституті ІМ¹⁷⁷.

Таблиця 2.1.2.

План набору студентів на 1 курс на спеціальності широкого профілю
філологічного спрямування для педагогічних інститутів України
на 1959 – 60 н. р.

Спеціальність	Кількість бюджетних місць
---------------	------------------------------

¹⁷³Накази Міністра вищої освіти СРСР з питань роботи педагогічних вузів, 1956 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 1853, 126 арк. Арк. 34.

¹⁷⁴Директивні вказівки Управління вищих і середніх педагогічних закладів УРСР підвідомчим установам з питань методичної роботи в педагогічних вузах. ЦДАВОВ України. Ф. 66, оп. 15, спр. 1856, 263 арк. Арк. 221.

¹⁷⁵Статистичний звіт Міністерства освіти УРСР за 1959 – 1960 н.р. Статистичні звіти Міністерства освіти УРСР. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 2201. Арк. 3 - 12.

¹⁷⁶Там само.

¹⁷⁷Булда А. А. 1999. Практична підготовка вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (етapi та особливості). Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ. 467 с. С. 329 - 330.

Українська мова та література, ІМ Кваліфікація: вчитель української мови та літератури, ІМ	175
Російська мова та література, ІМ Кваліфікація: вчитель російської мови та літератури, ІМ	150
Англійська мова, вихователь школи-інтернату Кваліфікація: вчитель англійської мови, вихователь школи-інтернату	151
Німецька мова, вихователь школи-інтернату Кваліфікація: вчитель німецької мови, вихователь школи-інтернату	101
Французька мова, вихователь школи-інтернату Кваліфікація: вчитель французької мови, української мови та літератури	150

Судячи зі звітів педінститутів УРСР, перехід до підготовки вчителя широкого профілю супроводжувався певними труднощами:

- не всі студенти-випускники були задоволені переходом на 5-річне навчання¹⁷⁸;
- відчувалися нестача викладачів предметів другої спеціальності та погане володіння українською мовою багатьма викладачами¹⁷⁹;
- програми, підручники та навчальні посібники були розраховані на 4-річний термін навчання, посібників з другої спеціальності не було¹⁸⁰;
- бракувало методичної літератури¹⁸¹;
- нові навчальні курси потребували розробки¹⁸².

Педінститути ІМ розпочали підготовку спеціалістів з двох ІМ (німецька – англійська, французька – німецька) та іноземної й української, а також затребуваної у той час спеціальності "ІМ, вихователь школи-інтернату". Таке поєднання було зовсім новим у переліку філологічних спеціальностей. Підготовка вчителів за цією спеціальністю була розпочата в Харківському й Київському педагогічних інститутах ІМ.

¹⁷⁸Річний звіт про роботу Одеського педагогічного інституту іноземних мов за 1956 / 57 н.р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 2099. 54 арк. Арк. 2 - 3.

¹⁷⁹Отчет о работе ХПИИЯ за 1958 / 59 уч.г. ДАХО. Ф. 1780, оп. 3, спр. 554. 35 арк. Арк. 7.

¹⁸⁰Див. 178, арк. 14 - 15.

¹⁸¹Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1956 / 57 н.р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 2089. 57 арк. Арк. 11.

¹⁸²Там само, арк. 9.

Школа-інтернат з поглибленим вивченням ІМ була новим типом навчально-виховного закладу, запровадженим у перші роки після другої світової війни для дітей-сиріт, батьки яких загинули на фронті. Згідно Постанови ЦК КП(б) УРСР та Ради міністрів УРСР від 17 квітня 1946 р. "Про покращення вивчення ІМ у семирічних і середніх школах УРСР", перші три спеціалізовані чоловічі школи-інтернати з англійською мовою навчання з контингентом 150 школярів були відкриті в Києві, Харкові та Одесі в 1946 – 47 н. р.¹⁸³.

Подальший розвиток шкіл-інтернатів передбачався постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 15 вересня 1956 р.¹⁸⁴. Крім забезпечення всебічного розвитку вихованців та підготовки їх до майбутньої практичної діяльності, такі заклади освіти мали на меті навчити володіти однією ІМ, вивчення якої розпочиналося з раннього віку¹⁸⁵. Так, директор Дніпропетровської школи-інтернату повідомляв, що, хоча систематичне вивчення іноземної (англійської) мови у них вводилося з 3-го класу, учні вже з першого класу заучували найпростіші іншомовні слова й привчалися до ІМ у розмові з вихователем у процесі ігор¹⁸⁶. Менша наповнюваність класів у порівнянні зі звичайними школами, присутність вихователів, котрі володіли ІМ, постійне перебування дітей у сталому колективі – ці особливості шкіл-інтернатів створювали сприятливі умови для спілкування ІМ. Тому існувала думка, що в школах інтернатах існує значно більше можливостей починати вивчення ІМ в початкових класах¹⁸⁷.

Починаючи з 1961 / 62 н. р., в тих школах-інтернатах, де були кваліфіковані викладачі й вихователі зі знанням ІМ, навчання відбувалося за навчальними планами й програмами загальноосвітніх шкіл з викладанням низки предметів ІМ. Тому потреба у якісній фаховій іншомовній підготовці

¹⁸³Постанови партії та уряду про школу. 1947. Радянська школа. С. 84 - 85.

¹⁸⁴Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917 - 1967) під ред. Бондаря А. Т. 1967. Рад. Школа. 483 с. С. 111.

¹⁸⁵За высокое качество учебно-воспитательной работы в школах интернатах. 1957. Иностранные языки в школе. № 1, с. 3 - 7.

¹⁸⁶Там само, с. 5.

¹⁸⁷Костяшина А., Никонова С. 1961. Иностранный язык в начальных классах. Школа-интернат. № 6, с. 30 - 36. С. 30.

за вказаною вище спеціальністю зростала. Оскільки викладання ІМ у таких навчальних закладах загалом і в початковій школі зокрема було на той час новою справою, у журналах "Школа-интернат", "Иностранные языки в школе" почали друкувати методичні статті на допомогу вчителям ІМ^{188,189,190,191,192}.

Українські педагоги теж долучилися до цієї справи. Так, видавництвом Львівського державного університету ім. Івана Франка було підготовлено й видано методичний посібник для вчителів І – ІІ класів шкіл з викладанням низки предметів ІМ, який містив спеціально підібрані прозаїчні тексти, вірші, приказки, пісні з нотами для навчання дітей усного мовлення¹⁹³.

Виникла необхідність забезпечення відповідної спеціалізації педагогічними кадрами, які б на достатньому рівні володіли усним іноземним мовленням з хорошою вимовою, методикою викладання ІМ в початковій та старшій школі, поєднували класну й позакласну роботу. У 1959 році спеціалісти Харківського педінституту ІМ розробили проект плану для підготовки фахівців зі спеціальності "вчитель ІМ середньої школи, вихователь школи-інтернату"¹⁹⁴. Цей план був затверджений у липні 1959 р. та відображав зміни в професійній підготовці вчителя в УРСР (див. Додаток В)¹⁹⁵.

Аналізуючи навчальний план підготовки вчителя ІМ, затверджений у 1959 році, та порівнюючи його з навчальним планом 1957 року, відмічаємо значне розширення психолого-педагогічних та зменшення обсягу й переліку

¹⁸⁸Костяшина А., Никонова С. 1961. *Иностранный язык в начальных классах*. Школа-интернат. № 6, с. 30 - 36. С. 30.

¹⁸⁹Володина С. Л., Каневская А. Б. 1961. *Работа по английскому языку воспитателя школы-интерната*. Иностранные языки в школе. № 6, с. 59.

¹⁹⁰Дьяченко В. А. 1964. *Английский язык в школе-интернате*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 47 - 49.

¹⁹¹Златогорская Р. Л. 1962. *Работа учителя немецкого языка в школе-интернате*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 118 - 120.

¹⁹²Шеляпина Л. С. 1959. *Из опыта работы учителей иностранных языков в школах-интернатах*. Иностранные языки в школе. № 2, с. 73 - 78.

¹⁹³Агурова Н. В., Гоздецкая С. И. 1963. *Обучение детей устной речи*. Львів: Вид-во ЛДУ ім. Івана Франка. 196 с.

¹⁹⁴Отчет о работе ХПИИЯ за 1958 / 59 уч.г. ДАХО. Ф. 1780, оп. 3, спр. 554. 35 арк. Арк. 18 - 19.

¹⁹⁵Навчальні плани педагогічних інститутів, розроблені й затверджені Міністерством освіти УРСР на 1959 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 2523. Арк. 6 - 27. Арк. 26 - 27.

спеціальних дисциплін, що вказувало на значну перевагу професійно-педагогічної підготовки над фаховою. У курсі психології було виділено загальну, дитячу та педагогічну психологію. Курс шкільної гігієни збільшився, а також збільшився час на педпрактику студентів усіх курсів. Політехнічна освіта здійснювалася на курсах "Основи сучасного промислового і сільськогосподарського виробництва", "Робота в майстерні та на пришкільній ділянці", "Навчальне кіно". Факультативні дисципліни давали змогу оволодіти автосправою та фотосправою. Що стосувалося спеціальних дисциплін, помічаємо скорочення курсу граматики, проте збільшення курсу фонетики. Загалом кількість годин на вивчення фахової мови зросла на 186 годин. Латинська мова стала факультативною дисципліною. Спостерігається значне скорочення годин на спеціальні теоретичні курси (на 115 год.), хоч час навчання у вузі збільшився до 5 років.

У фаховій підготовці майбутніх учителів ІМ все активніше відбувався перехід до викладання спеціальних курсів ІМ. Наприклад, у звіті про роботу Харківського державного педагогічного інституту ІМ за 1958 – 59 н. р. повідомлялося про повний перехід до викладання всіх теоретичних дисциплін з ІМ, а також методики навчання ІМ, літератури країни-носія мови іноземною мовою¹⁹⁶.

Існуючу систему фахової іншомовної підготовки доповнили ширшою виробничою та педагогічною практикою, посилювався зв'язок інститутів зі школою, покращувалася методична підготовка. Ще на початку 1950-х років у педагогічних інститутах висловлювалося зауваження щодо існуючого відставання курсу методики від термінів проходження шкільної практики, тобто студенти йшли на практику, не опрацювавши повністю всі методичні теми, що негативно впливало на якість практики¹⁹⁷. Тому в навчальному плані 1959 р. методика вивчається в 4 – 7 семестрах, а педагогічна практика в школі проводиться у 8 – 9 семестрах. Така перебудова мала на меті

¹⁹⁶Отчет о работе ХПИИЯ за 1958 / 59 уч.г. ДАХО. Ф. 1780, оп. 3, спр. 554. 35 арк. Арк. 19.

¹⁹⁷Звіт про роботу педагогічних та учительських інститутів за 1953 – 54 н.р. ЦДАВО. Ф. 166, оп. 1, спр. 1481. Арк. 112.

підвищити роль школи в освіті та вихованні молоді, підняти її загальноосвітній рівень та ділову кваліфікацію¹⁹⁸.

Педпрактика була основним критерієм перевірки якості фахової підготовки, у процесі якої студенти часто усвідомлювали конкретні прогалини в отриманих до практики знаннях та мали змогу доопрацьовувати матеріал протягом наступних років навчання. Проаналізуємо педпрактику з ІМ у 50-х роках ХХ століття. На IV курсі студенти мали шеститижневу безперервну практику зі спеціальності у 5-их – 8-их класах, метою якої було закріплення отриманих у виші знань, умінь та навичок. Протягом 4 – 5 днів студенти знайомилися з системою викладання ІМ в усіх класах, відвідуючи уроки вчителів, а також з піонерською, комсомольською та іншою позакласною роботою. На V курсі педпрактика проходила у 9-их – 11-их класах, де студенти мали більше самостійності.

Згідно "Вказівок про організацію і проведення педпрактики студентів 4-х курсів педінститутів на робочому місці вчителя і класного керівника" (1956 р.), час проходження педагогічної практики було збільшено на 3 тижні порівняно з 1954 роком¹⁹⁹. Відтепер студенти мали можливість більшою мірою відчувати систему роботи учителя й вихователя, а не лише провести кілька уроків та окремих виховних заходів. Така єдність навчання й виховання вчила студента розуміти ті чи інші педагогічні явища, робити висновки щодо взаємодії різних методів навчання та виховання учнів. До керівництва практикою залучалися досвідчені вчителі шкіл та спеціалісти з профільюючих предметів. На думку І. Капелюшного, важливо було правильно підібрати керівника практики: кваліфікованого, досвідченого, зі знанням школи²⁰⁰. Спираючись на свій досвід, він розробив кілька рекомендацій щодо організації та підготовки успішної практики студентів IV курсу. Він радив

¹⁹⁸Тезисы ЦК КПСС и Совета Министров СССР. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране. 1958. Советская педагогика. № 12, с. 4 - 27.

¹⁹⁹Вказівки про організацію і проведення педпрактики студентів 4-х курсів педінститутів на робочому місці вчителя і класного керівника, 18 квітня 1956 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 1855. Арк. 144 - 153.

²⁰⁰Капелюшний І. В. 1958. Поліпшувати практичну підготовку майбутніх учителів. Радянська школа. № 6, с. 64 - 68.

зміцнити склад методистів (залучати кваліфікованих та досвідчених викладачів та вчителів шкіл), покращити контроль за проведенням практики, обирати кращі школи для проходження практики студентами, вивчати та користуватися досвідом провідних учителів та піонервожатих. Він також наголошував на важливості досконалого вивчення матеріалів шкільних підручників та планування занять студентами, а викладачам радив покращити викладання педагогічних та спецдисциплін, більше уваги звертаючи на практичні завдання. Було необхідно дотримуватися тісного зв'язку шкіл з інститутами (залучення викладачів до роботи в школі, участь кращих учителів шкіл у роботі кафедр інститутів). Адже педагогічна практика – це невід'ємний та вкрай необхідний етап фахової підготовки вчителя.

У педагогічних вузах України ці ідеї активно запроваджувалися в практику. Так, викладачі Запорізького педінституту регулярно організовували науково-методичні семінари спільно з учителями шкіл, що сприяло обміну досвідом та покращувало розуміння ними завдань та змісту педпрактики студентів. У свою чергу, викладачі брали участь у роботі педрад школи з науково-методичних питань. Було зібрано багато необхідного матеріалу з досвіду роботи кращих вчителів, що мало позитивне значення для наукової роботи викладачів²⁰¹. Деякі викладачі фахових дисциплін вузу працювали в школі як учителі, проводячи показові уроки для студентів-практикантів, що покращувало організацію та проведення педпрактики та забезпечувало зв'язок теорії з практикою. Щорічні зустрічі випускників цього педінституту з молодими вчителями, що навчалися в ньому, також допомагали в підготовці вчителів²⁰².

З метою забезпечення потреб народного господарства та культурного будівництва в зазначений період розширилися можливості заочного навчання для працюючих студентів. Було започатковане відвідування консультативних пунктів в інших містах для проведення консультацій з провідними

²⁰¹Семашко В. Ф. 1958. *Зв'язок кафедри педагогіки з школою*. Радянська школа. № 6, с. 68 - 71.

²⁰²Там само.

викладачами вузів²⁰³. Проте, система заочного навчання вчителя ІМ була недосконалою. Перш за все, це стосувалося організаційної та методичної підготовки, слабкої матеріальної й технічної бази, відсутності відповідних підручників та належних програм²⁰⁴. Розумним вирішенням зазначеної проблеми в такій ситуації могло бути очно-заочне навчання (поєднання самостійної роботи вдома та можливості відвідування занять у період сесії); забезпечення всіма необхідними підручниками, посібниками, технічними засобами навчання; узагальнення передового вітчизняного та зарубіжного досвіду та створення спеціальних програм для студентів-заочників; можливість вступу на заочне відділення лише студентів, які в своїй роботі щоденно застосовують ІМ²⁰⁵.

На початку 60-х років, як доводить О. Мисечко, завершився процес формування базового змісту системи фахової підготовки вчителя ІМ, що залишалася в такому вигляді впродовж радянського періоду²⁰⁶. Була відновлена 4-річна однопрофільна підготовка вчителя. Київський та Горлівський педінститути ІМ стали базовими осередками підготовки вчителів за головною спеціальністю "ІМ". Філологічні факультети Вінницького, Житомирського, Запорізького, Кіровоградського, Сумського, Черкаського педінститутів готували вчителів ІМ за додатковою спеціальністю, пізніше з них виділили факультети ІМ²⁰⁷.

Загалом підготовка вчителя ІМ на початок 60-их рр. ХХ століття відбувалася з поєднанням спеціальностей у таких вищих педагогічних закладах України: Вінницький, Дрогобицький, Житомирський, Запорізький, Кіровоградський, Ніжинський, Сумський, Черкаський педінститути (українська мова й література, ІМ; російська мова й література, ІМ),

²⁰³Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1956 / 57 н.р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 2089. 57 арк. Арк. 16.

²⁰⁴Салистра И. Д., Шмид В. А. 1958. Больше внимания подготовке учителя иностранных языков без отрыва от производства. Советская педагогика. № 3, с. 87 - 93. С. 87.

²⁰⁵Там само, с. 90 - 93.

²⁰⁶Мисечко О. Є. 2008. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. - початок 1960-х років). Житомир: "Полісся". 528 с. С. 369 - 370.

²⁰⁷Про назви факультетів педагогічних інститутів УРСР. Наказ Міністерства освіти УРСР № 137 від 17 червня 1968 р. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. 1968. № 15, с. 28 - 29.

Горлівський педінститут ІМ (англійська мова, українська мова й література; англійська мова, вихователь школи-інтернату; французька мова, українська мова й література; французька мова, вихователь школи-інтернату), Київський педінститут ІМ (німецька й англійська мови; французька й німецька мови; англійська мова, вихователь школи-інтернату; німецька мова, вихователь школи-інтернату; французька мова, вихователь школи-інтернату)²⁰⁸. Про кількість студентів, які здобували спеціальність вчителя ІМ, повідомляється в таблиці 2.1.3²⁰⁹.

Таблиця 2.1.3

Кількість майбутніх учителів ІМ, що проходили навчання у вузах України на початок 1961 / 62 н. р.

Спеціальність	Навчається на курсах					Всього на всіх курсах
	I	II	III	IV	V	
Українська мова та література, ІМ	302	178	178	139	168	965
Російська мова та література, ІМ	230	164	142	149	138	823
Англійська мова, українська мова та література	-	-	-	21	31	52
Англ. мова, вихователь школи-інтернату	201	128	97	46	56	528
Французька мова, укр. мова та літ.	-	-	-	20	30	50
Німецька мова, вихователь школи-інтернату	76	49	47	-	-	172
Німецька мова, англ. мова	-	-	-	45	58	103
Французька мова, нім. мова	-	-	-	53	29	82
Французька мова, вихователь школи-інтернату	175	124	95	-	-	394

Зросла роль університетів у фаховій підготовці вчителів за спеціальністю "романо-германські мови та література". 1-го вересня 1960 року Харківський педагогічний інститут ІМ об'єднали з Харківським державним університетом, а Одеський педагогічний інститут ІМ – з Одеським державним університетом та відкрили в новостворених навчальних закладах факультети

²⁰⁸Звіти педагогічних інститутів на початок 1961 – 1962 н.р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 3324. 79 арк. Арк. 2 - 10.

²⁰⁹Там само, арк. 11.

ІМ²¹⁰. За наказом Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР і Міністерства освіти УРСР "Про впорядкування справи підготовки вчителів для шкіл Української РСР в педагогічних інститутах, державних університетах та інших вузах республіки" це об'єднання здійснили з метою знищення паралелізму у підготовці вчительських кадрів. Крім того, викладацький склад та навчально-матеріальна база університетів були значно зміцнені²¹¹.

Для студентів інститутів ІМ і філологічних факультетів університетів та педагогічних інститутів почали видаватися підручники, авторами яких були українські науковці: історія англійської мови (Ю. Костюченко, Київ, 1953, 1963), граматика сучасної англійської мови (Г. Бражникова, Київ, 1960), порівняльна граматика англійської та української мов (Ю. Жлуктенко, Київ, 1960), словник синонімів англійської мови (К. Баранцев, Київ, 1964), граматика німецької мови (Р. Смеречанський, Київ, 1960).

Активізувалося видання в Україні іноземними мовами вузівських підручників з фахових дисциплін для підготовки майбутніх учителів ІМ, що сприяло підвищенню якості фахової підготовки. Іноземною мовою було видано лексикологію французької мови (О. Андрієвська, Київ, 1958), лексикологію англійської мови (Н. Раєвська, Київ, 1961), хрестоматію з лексики англійської мови (А. Містецький, Київ, 1960), курс грамматики (морфологія і синтаксис) сучасної німецької мови (І. Гузар, Київ, 1956, 1960), фонетику англійської мови (Т. Бровченко, Київ, 1964) та інші посібники, що покращували мовну підготовку молодих спеціалістів.

Отже, період 1950 – 1963 рр. став періодом завершення структурування в головних рисах фахової підготовки майбутнього вчителя ІМ, а саме:

- була стабілізована мережа вузів, де велася підготовка вчителів ІМ та збільшився щорічний прийом до них;
- були розроблені типові навчальні плани для підготовки вчителів ІМ;
- розширилися можливості заочного навчання;

²¹⁰Наказ Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР і Міністерства освіти УРСР 266 / 98 від 31 травня 1960 р. про об'єднання Харківського та Одеського інститутів іноземних мов з Харківським й Одеським університетами. ДАХО. Ф. 1780, оп. 3, спр. 580. Арк. 1 - 6.

²¹¹Вища школа Української РСР. Частина друга (1945 - 1967 рр.). 1968. Київ. С. 202.

- введено підготовку вчителя широкого профілю, в тому числі з можливістю викладання двох мов;
- зроблено реальні кроки в напрямі педагогізації фахової підготовки вчителя ІМ;
- була вдосконалена організація педпрактики студентів;
- посилилась роль самостійної та науково-дослідницької роботи студентів з фахових дисциплін;
- домінувало аспектне викладання ІМ з опрацюванням окремих підсистем мови: фонетики, лексики, граматики;
- покращено устаткування ВНЗ лінгафонними кабінетами й лабораторіями, запроваджувалася підготовка вчителя до використання на уроці технічних засобів навчання, зокрема кіно та телебачення;
- активізувалося читання академічних курсів і видання підручників з фахових дисциплін іноземними мовами;
- взято курс на оволодіння усним іншомовним мовленням.

Узагальнення наведених особливостей фахової підготовки вчителя ІМ в проаналізований період дає змогу сформулювати такі тенденції, що проявилися в 1950 – 1963 рр.:

- покращення організаційно-методичного та технічного забезпечення фахової підготовки;
- наближення фахової підготовки у виші до потреб викладання ІМ у школі шляхом педагогізації змісту й процесу вивчення фахових дисциплін та педагогічної практики;
- посилення ролі усного іншомовного мовлення в підготовці вчителя ІМ.

2.2. Посилення практичного спрямування фахової підготовки вчителя іноземної мови (1963 – 1984 рр.)

Період 1963 – 1984 рр. позначився деяким гальмуванням процесу реформування середньої та вищої освіти, переходом від лібералізації до консерватизму та частковим поверненням до авторитарного стилю навчання. Початок виокремленого етапу ми асоціюємо з початком реалізації нового навчального плану підготовки вчителів ІМ за спеціальністю "2103 ІМ:

англійська, французька, німецька", підготовленим у 1963 р, та внесенням суттєвих змін у шкільну іншомовну освіту після прийняття в 1961 р. відповідної державної постанови.

Аналіз навчального плану підготовки вчителів за цією спеціальністю свідчить про посилення уваги до практичної складової підготовки вчителя²¹². Таке посилення було викликане кардинальною зміною цілей навчання ІМ після прийняття 27 травня 1961 р. постанови Ради Міністрів СРСР "Про покращення вивчення ІМ" – навчити учнів практичного володіння мовою, а саме говоріння й читання іншомовної літератури. Щоб реалізувати ці цілі, необхідно було кардинально переглянути всю методичну систему викладання ІМ, зробити організаційні зміни, зокрема, створити кращі умови для навчання, ввести поділ класів на групи для уроків ІМ, а також внести необхідні зміни у професійну підготовку вчителів ІМ. У СРСР розпочалася перебудова викладання ІМ. Провідним стало навчання усного мовлення й безперекладного читання. Суттєво скоротився обсяг граматичного й лексичного матеріалу, обов'язкового для засвоєння у школі. Зростала увага до навчання учнів аудіювання, тобто сприймання на слух та розуміння іншомовного мовлення. Загалом, згадана постанова стала поворотним вектором у напрямку посилення практичного оволодіння ІМ як для загальноосвітньої школи, так і для підготовки вчителя ІМ.

У постанові також відзначалися заходи, необхідні для покращення підготовки вчителів ІМ. Зокрема, передбачалося удосконалення навчальних планів, програм і підручників для вузів, котрі готували майбутніх учителів ІМ, посилення педагогічної практики й практичних занять студентів для оволодіння мовою, забезпечення вузів необхідним обладнанням і наочними посібниками для занять з ІМ. Розмір груп студентів для практичних занять з ІМ встановлювався у межах 7 – 10 осіб (для всіх інших вищих шкіл розмір груп студентів для вивчення ІМ мав становити 12 – 15 осіб)²¹³. Вийшло

²¹²Навчальний план спеціальності 2103 Іноземні мови: англійська, французька, німецька. Навч. плани пед. ін-тів. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 3761. Арк. 41.

²¹³Об улучшении изучения иностранных языков: постановление Совета Министров СССР (1961). "Правда". 13 июня 1961 г.

доручення впорядкувати питання навантаження викладачів ІМ вузів і факультетів ІМ з урахуванням профілюючого значення дисциплін, які ними викладалися, щоб не допускати їх перевантаження. У числі інших пропозицій, що стосувалися покращення практичної іншомовної підготовки, було збільшення випуску фільмів ІМ, виготовлення грамплатівок і тонфільмів, використання радіо і телебачення, випуск словників, розмовників, іншомовної класичної й сучасної художньої літератури (як адаптованої, так і з оригінальними текстами) для вивчення ІМ. Пропонувалося також припинити практику передачі викладання ІМ в школах учителям інших навчальних предметів, які хоч трохи володіли ІМ, проте не могли забезпечити якісне її викладання.

Без сумніву, успіх перебудови в іншомовній освіті величезною мірою залежав від фахової підготовки вчителів. Вимоги до посилення практичної підготовки мали бути реалізовані у новому навчальному плані; у переведенні всіх лекцій і семінарських занять з лінгвістичних дисциплін, а також дисциплін педагогічного циклу, на ІМ викладання; у вдосконаленні методики навчання ІМ і широкому використанні сучасних технічних засобів навчання.

Відповідно до нового навчального плану, серед фахових дисциплін студенти вивчали вступ до мовознавства (70 год.), практичний курс ІМ з корективним курсом фонетики (2000 год.), методику викладання ІМ (74 год.). Спостерігалось збільшення годин на вивчення цих дисциплін, що було позитивним для практичної фахової підготовки вчителів. До позитивних зрушень ми відносимо також введення інтегрованого курсу "Географія, історія, культура країни, мова якої вивчається" (52 год., викладався ІМ) повернення латини з факультативних до обов'язкових предметів. Друга ІМ пропонувалася як факультативна дисципліна за вибором²¹⁴.

Відбулися зміни й в організації педпрактики студентів, більш ранньому їх ознайомленні з особливостями роботи в шкільних умовах, оскільки посилення педагогічної підготовки студентів розглядалось як важливий

²¹⁴ Навчальний план спеціальності 2103 Іноземні мови: англійська, французька, німецька. Навч. плани пед. ін-тів. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 3761. Арк. 41.

чинник практичної фахової підготовки майбутнього вчителя ІМ. Підпрактику без відриву від занять замінили на виховну практику. Підпрактика в піонерських таборах була перенесена з IV на II курс (6 тижнів). Підпрактика в школі на III курсі становила 6 тижнів (6-ий семестр), а на IV курсі – 18 тижнів (7-ий семестр). Крім того, зверталася увага на посилення зв'язку лекцій і практичних занять з педагогічною роботою студентів у школі. Пропонувалося широко використовувати магнітофонні записи фрагментів уроків передових учителів на лекціях і семінарах, а також у самостійній роботі студентів над окремими типами уроків²¹⁵.

Звертає на себе увагу включення до переліку курсів і практикумів за вибором для спеціальності 2103 "ІМ" такої дисципліни, як "Теорія і практика програмованого навчання", що свідчило про практичну реалізацію на цьому етапі підготовки вчителя ІМ ідеї більш широкого застосування технічних досягнень останніх років, висловленої на попередньому етапі на рівні теоретичних міркувань. Ідеї й методи кібернетики, математики, математичної логіки, алгоритмізації, які набули розвитку на початку 1960-х років, проникли також у гуманітарні науки. Виявилось, що послідовною системою команд, правил, вказівок можна користуватися не лише для вирішення математичних і логічних задач, а й для аналізу лінгвістичних одиниць – речень, фраз, граматичних структур. Введення в освітню сферу понять "алгоритм", "алгоритмічний процес" обґрунтовувалося такими властивостями алгоритмів, як здатність викликати у різних людей одні й ті ж операції при розв'язанні певного завдання; масовість, можливість застосування алгоритмів не до одного об'єкта, а до всіх об'єктів певної групи; результативність алгоритмічних операцій, отримання потрібного певного результату при однакових вихідних даних завдання²¹⁶. Зокрема, алгоритмами як ланцюжком послідовних дій рекомендувалося користуватися при поясненні вживання граматичних правил в усному й письмовому мовленні.

²¹⁵Об улучшении изучения иностранных языков. 1961. Иностранные языки в школе. № 4, с. 8 - 19. С. 17.

²¹⁶Ланда Л. Н. 1968. Некоторые проблемы алгоритмизации и программирования в обучении иностранным языкам. Иностранные языки в школе. № 1, с. 45 - 48.

Такі принципи алгоритмізованого навчання, як поділ навчального матеріалу на окремі частинки, підкріплення навчального процесу ключами, які підтверджують правильність відповідей, поступове видалення опорних ланок з метою стимулювання запам'ятовування, врахування індивідуальних особливостей учнів, можливість управління роботою учнів через постійний зв'язок з ними, самостійність учнів у засвоєнні знань і вирішенні завдань, були покладені в основу програмованого (або "машинного") навчання ІМ²¹⁷.

Вимоги щодо використання програмованих вправ для навчання усного мовлення звучали й стосовно студентів вищої школи²¹⁸. У другій половині 1960-х рр. великої популярності набуло використання методу програмованого навчання чи окремих його елементів, особливо на етапі контролю знань і вмінь з різних аспектів мови і видів мовленнєвої діяльності. У викладанні ІМ робилися перші кроки в складанні програмованих посібників для навчання лексики, граматики і навіть усного мовлення. З'являлися монографії, статті, дисертаційні дослідження з програмованого навчання, в тому числі написані відомими фахівцями в галузі психології навчання П. Гальперіним, О. Леонтьєвим, що свідчило про великий інтерес до цього методу навчання^{219,220,221,222,223,224}. До таких досліджень долучилися й українські педагоги. Зокрема, досвідом складання й експериментальної перевірки програмованих матеріалів у 26 сьомих класах шкіл Харківської області поділилися на сторінках фахового журналу "Иностранные языки в школе" ("Іноземні мови в школі") викладачі Харківського державного

²¹⁷Кузнецова Т. М. 1963. *Опыт программированного обучения*. Иностранные языки в школе. № 5, с. 2 - 9.

²¹⁸Липидус Б. А. 1962. *Вузы ждут полноценных учебников по иностранным языкам*. Вестник высшей школы. № 2, с. 39.

²¹⁹Ланда Л. Н. 1965. *Алгоритмы и программированное обучение*. Москва.

²²⁰Ракитнянская З. И. 1966. *Некоторые вопросы методики составления программированного пособия по обучению лексике английского языка учащихся IX класса средней школы*: кандидатская диссертация.

²²¹Рогова Г. В. 1966. *К вопросу о составлении программированных пособий*. Иностранные языки в школе. № 5, с. 2 - 13.

²²²Лурье А. С. 1966. *Некоторые вопросы создания программированных тренировочных упражнений в звукозаписи*. Иностранные языки в школе. № 5, с. 20 - 24.

²²³Леонтьев А. Н., Гальперин П. Я. 1964. *Теория усвоения знаний и программированное обучение*. Советская педагогика. № 10.

²²⁴Гурвич П. Б. 1967. *Программирование коммуникативных упражнений для развития устной речи*. Иностранные языки в школе. № 2, с. 32-42.

університету ім. О. М. Горького й Харківського обласного інституту вдосконалення вчителів²²⁵. Складений ними посібник мав вигляд "програмованого зошита горизонтального типу", який містив 100 кроків до засвоєння й закріплення необхідного навчального матеріалу і в якому кожний наступний крок розташовувався на наступній сторінці, так щоб після виконання кожного завдання програми учень міг перегорнути сторінку, звірити свою відповідь з ключем і приступити до виконання завдання наступного кроку. Проведений експеримент засвідчив позитивний результат застосування програмованого матеріалу у вивченні німецької мови в поєднанні з тренувальними вправами.

Про зацікавленість українських педагогів у впровадженні програмованого навчання в іншомовну освіту свідчить зокрема такий факт, що в квітні 1965 р. в Києві проходила Республіканська конференція з методики викладання ІМ за участі майже 400 викладачів з різних міст Радянського Союзу, на якій найбільша кількість доповідей з проблематики програмованого навчання була зроблена саме українськими викладачами. У своїй доповіді на пленарному засіданні М. Ляховицький (Київ) наголосив на необхідності широкого використання елементів програмованого навчання і технічних засобів у навчанні ІМ в спеціалізованому вузі, а на засіданнях секції програмованого навчання у числі 8 зроблених доповідей виступили: Е. Розенбаум (Запоріжжя) з темою "Елементи програмування в комплексно-диференційованій системі навчання ІМ в спеціальному вузі" на матеріалі навчання студентів I курсу французької мови; С. Линський (Кіровоград, "Про алгоритм навчання перекладу давньоанглійських текстів"); Г. Чекаль (Київ) розповіла про доцільність використання програмованих посібників для подолання типових помилок студентів при навчанні граматики англійської мови на II курсі мовного вузу; М. Гохлернер (Харків) висвітлив досвід програмованого навчання німецькомовної лексики у VII класі середньої школи; спільна доповідь В. Бухбіндера та Н. Горяної (Київ) знайомила з

²²⁵Гохлернер М. М., Ейгер Г. В. 1966. *Опыт составления и экспериментальной проверки программированных материалов*. Иностранные языки в школе. № 5, с. 25 - 33.

проблемами організації і проведення вправ з елементами програмованого навчання у старших класах шкіл робітничої молоді; М. Бобок (Суми) дав методичну характеристику різних технічних засобів, представлених у радянській і зарубіжній літературі з питань навчання ІМ. За результатами обговорення матеріалів конференції було одностайно відзначено, що програмоване навчання отримало в країні широке визнання як "детально розроблена, психологічно обґрунтована, експериментально перевірена система роботи від початку й до кінця"²²⁶.

На такому тлі активізації інтересу до програмованого навчання ІМ, завдяки новому навчальному плану підготовки за спеціальністю, майбутні вчителі ІМ отримали можливість ознайомитися з основами цього методу. Наскільки ефективною була така підготовка, важко судити через брак даних про активність застосування ними методу програмованого навчання у своїй наступній професійній діяльності. Однак сам факт появи такої навчальної дисципліни у змісті фахової іншомовної підготовки говорить про значний прогрес в її наближенні до технічних досягнень того дня й намірах практичного застосування науки в освітній практиці. Аналіз фахової літератури, виданої протягом розглянутого етапу, засвідчує, що до кінця 1960-х рр. тема програмованого навчання ІМ поступово зникає з переліку актуальних освітніх питань.

Загалом аналіз нового навчального плану, з якого розпочався виділений нами етап фахової підготовки вчителя ІМ, вказує на розвиток системи професійної підготовки вчителя ІМ, а також збільшення фахової складової цієї підготовки. Водночас введення основ наукового комунізму вказувало на зростаючу політизацію та ідеологізацію навчально-виховного процесу у ВНЗ²²⁷. Із плану виключили курси "Основи сучасного промислового й сільськогосподарського виробництва" та "Робота в майстерні й на пришкольній ділянці". Знову об'єднали курси педагогіки та історії педагогіки,

²²⁶Республиканская конференция по методике преподавания иностранных языков в Киеве. 1965. Иностранные языки в школе. № 4, с. 110 - 114. С. 114.

²²⁷Наказ міністра вищої і середньої спеціальної освіти СРСР від 27.06.1963 р. № 214. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 3759. Арк. 173.

а курси логіки та анатомо-фізіологічних особливостей дітей шкільного віку взагалі скасували. Із навчальним планом можна ознайомитися в Додатку Г.

У зв'язку з фаховою підготовкою вчителів ІМ у досліджуваний період важливо також зупинитися на існуючій практиці педагогічної освіти за спеціальностями широкого профілю, серед переліку яких було багато поєднань з ІМ. Ще під час обговорення згадуваної вище постанови Ради Міністрів 1961 р. щодо покращення викладання ІМ у педагогічній літературі почала висловлюватися думка, що в світлі посилення мовної підготовки майбутніх учителів ІМ існування широкого філологічного профілю не є доцільним²²⁸. Відзначалося, що студенти широкого профілю, які вивчають ІМ як другу спеціальність, значно гірше володіють мовою, ніж студенти, для яких ІМ є єдиною спеціальністю. Вказувалося, що доцільність введення широкого профілю свого часу зумовлювалася необхідністю забезпечити вчителя повним навчальним навантаженням у сільській восьмирічній школі без паралельних класів. Але через введення постановою 1961 р. поділу класів на підгрупи для занять з ІМ така необхідність відпадала. Отже, в підготовці гарних фахівців з вільним володінням ІМ можна було відмовитися від поєднання спеціальностей. Як свідчить дисертаційне дослідження І. Гайдай, така думка незабаром знайшла підтримку в державних колах. За офіційними даними, дуже мало (3 – 5 %) випускників подвійних спеціальностей влаштовувалися працювати в школах за фахом, і загалом підготовка вчителів широкого профілю на той час не дала бажаних результатів. Тому Міністерство вищої і спеціальної освіти СРСР видало в 1963 р. наказ № 173 "Про заходи та подальший розвиток вищої і середньої спеціальної освіти, поліпшення підготовки і використання спеціалістів", відповідно до якого Ради Міністрів союзних республік зобов'язувалися перейти до підготовки вчителів за однією спеціальністю²²⁹. Фактично, як стверджує дослідниця, цей наказ став завершенням цілого етапу започаткування підготовки вчителя-

²²⁸Об улучшении изучения иностранных языков. 1961. Иностранные языки в школе. № 4, с. 8 - 19. С. 17.

²²⁹Накази Міністра вищої освіти СРСР з питань роботи педагогічних вузів. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 3759. Арк 160 - 161.

філолога широкого профілю²³⁰.

У подальшому для покращення підготовки вчителів для загальноосвітніх шкіл УРСР у 1965 році Міністерство освіти УРСР прийняло постанову щодо вдосконалення навчальних планів (встановлення оптимального співвідношення між профілюючими та іншими навчальними дисциплінами)²³¹. А в 1966 році Постановою Ради Міністрів СРСР "Про заходи щодо покращення підготовки спеціалістів і удосконалення керівництва вищою та середньою спеціальною освітою в країні" було затверджено новий перелік спеціальностей, за якими здійснювалася підготовка вчителів²³². Відповідно до цієї постанови, підготовка вчителів широкого профілю залишалася лише в деяких вузах, а домінувала підготовка за однією спеціальністю. Були скасовані, наприклад, такі спеціальності, як "українська мова й література, ІМ", "російська мова й література, ІМ", "англійська мова, українська мова та література", "англійська мова, вихователь школи-інтернату", "французька мова, українська мова та література", "французька мова, вихователь школи-інтернату", "німецька мова, вихователь школи-інтернату".

Останні зі згаданих спеціальностей зникли, бо поступово ідея створення шкіл-інтернатів як найкращих шкіл радянської освітньої системи, "передової педагогічної лабораторії", місця для навчання й виховання людини майбутнього, радянської еліти перетворилася в утопію. Запропонована свого часу М. Хрущовим ініціатива не отримала організаційного розвитку, захоплення й ентузіазм з приводу неї тривав лише до його відставки у 1964 р. І навіть профільний журнал "Школа-інтернат" припинив своє існування наприкінці 1965 р. Як доказово висвітлює цю тему М. Майофіс, "при спробі перенести на ґрунт шкіл-інтернатів систему мовних

²³⁰Гайдай І. О. 2018. *Підготовка вчителя-філолога подвійного профілю у вищих навчальних закладах України (1956 р. - початок ХХІ ст.)*: дисертація канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир. 342 с. С. 127.

²³¹Довідка управління народної освіти про стан та заходи щодо покращення підготовки вчителів для загальноосвітніх шкіл за 1965 рік. ЦДАВОВ України. Ф. 166. Спр. 4713. Арк. 30.

²³²Про заходи щодо покращення підготовки спеціалістів та удосконалення керівництва вищою та середньою спеціальною освітою в країні. *Постанова Ради Міністрів СРСР*. Постанови та розпорядження РМ СРСР з питань народної освіти в УРСР. Ф. 166, спр. 4885. Арк. 43 - 44.

спецшкіл найчастіше виникали конфузи", а "шкільно-інтернатна утопія" не реалізувалася в історії Радянського Союзу "не лише в силу внутрішніх протиріч і непідвладності людської природи такого штибу соціальному конструюванню", але й, насамперед, через ресурсні, економічні, фінансові обмеження²³³. Відповідно, потреба у підготовці таких фахівців поступово втратила актуальність.

У 70-ті роки ХХ століття порівняно з 60-ми зросла кількість учнів загальноосвітніх шкіл, що призвело до збільшення кількості студентів у педагогічних вишах України (у 1969 – 70 н.р. – 43514 студентів денної форми навчання²³⁴, у 1974 – 75 н.р. – 50776²³⁵). На початку 70-х років підготовка вчителя ІМ на філологічних факультетах та факультетах ІМ здійснювалася в таких педінститутах: Вінницький імені М. Островського, Дрогобицький імені І. Я. Франка, Житомирський імені І. Я. Франка, Запорізький, Кіровоградський імені О. С. Пушкіна, Луцький імені Лесі Українки, Ніжинський ордена Трудового Червоного прапора імені М. В. Гоголя, Сумський імені А. С. Макаренка. За подвійними мовними спеціальностями ("англійська й німецька мови", "німецька й англійська мови", "англійська й французька мови", "французька й німецька мови") вчителів продовжували готувати лише в інститутах ІМ: Горлівському та Київському²³⁶. У Чернігівському педінституті припинили підготовку вчителів ІМ, у Житомирському, Запорізькому педінститутах і в Горлівському інституті ІМ скасували спеціальність "французька мова", в Дрогобицькому педінституті – "німецька мова", а в Черкаському та Запорізькому педінститутах – "англійська мова".

Найпоширенішою мовою для вивчення у школах УРСР на цей час була

²³³Майофис М. 2017. *Пансионы трудовых резервов: формирование системы школ-интернатов в 1954 – 1964 годах*. ИНТЕЛРОС. № 142. Режим доступа <http://www.intelros.ru/readroom/nlo/142-2017/32500-pansiony-trudovyh-rezervov-formirovanie-sistemy-shkol-internatov-v-1954-1964-godah.html#> - 11.03.2019.

²³⁴Зведений звіт педагогічних інститутів Міністерства освіти УРСР за 1969 – 1970 н.р. Форма 4 - нк. ЦДАВОВ України. Ф. 166. Оп. 15, спр. 7632. Арк. 1 - 40.

²³⁵Зведені статистичні звіти педагогічних інститутів Міністерства освіти УРСР за 1974 - 1975 н.р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 8820. Арк. 1.

²³⁶Довідки, інформації та переписка з Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти СРСР та Міністерством освіти СРСР з питань навчально-виховної роботи. 9 січня 1973 р., 29 грудня 1973 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 8591. Арк. 77 - 90.

англійська. Зокрема, за даними 1976 – 1977 н. р., її вивчало 114669 учнів у 8948 школах, німецьку – 68804 учні у 11796 школах, французьку – 24332 учні у 2703 школах. Лише 1383 учні вивчали іспанську мову в 143 школах та китайську в одній²³⁷.

Поступово, з огляду на можливості кращого майбутнього працевлаштування, на факультетах, що готувати вчителів ІМ, почали відновлюватися подвійні спеціальності з романо-германської філології. У 1976 р. була відновлена підготовка за спеціальністю 2101 "російська мова та література, ІМ". Двопрофільні спеціальності одразу набули популярності, та з їх появою набори на однопрофільні спеціальності почали скорочуватися (таблиця 2.2.1)^{238,239,240,241}. Набір студентів І курсу на спеціальність 2301 "ІМ" впродовж 1970-х років залишався майже незмінним і становив щорічно 1125 – 1175 осіб^{242,243}.

Таблиця 2.2.1

Зміна контингенту студентів за іншомовними спеціальностями
протягом 1968 – 1976 рр.

Спеціальності	1968 / 69 н. р.	1972 / 73 н. р.	1974 / 75 н. р.	1975 / 76 н. р.
Англійська мова	3267	2544	3232	1710

²³⁷Зведені статистичні відомості Міністерства освіти УРСР за 1977 рік. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 8943. Арк. 45.

²³⁸Звіти педагогічних інститутів на початок 1961 - 1962 н. р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 3324. 79 арк.

²³⁹Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1968 – 1969 н. р. Форма 3 - нк. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 7160. 42 арк.

²⁴⁰Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1974 – 1975 н. р. Форма 3 - нк. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 8819. 50 арк.

²⁴¹Зведені статистичні звіти Міністерства освіти УРСР за 1976 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 8895. 79 арк.

²⁴²Народногосподарський план Мін освіти УРСР на 1980 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 9066. 55 арк.

²⁴³П'ятирічний план розвитку народної освіти УРСР на 1976 – 1980 рр. ЦДАВОВ України, Ф. 166, оп. 15, спр. 8887. 103 арк.

Французька мова	779	678	870	307
Німецька мова	116	80	313	263
Іспанська мова	288	-	269	
Англійська, німецька мови	701	751	494	877
Англійська, французька мови			-	759
Англійська, іспанська мови	-	-	-	31
Французька, англійська мови	-	255	-	260
Французька, німецька мови	289		234	312
Французька, іспанська мови	-	-	-	55
Німецька, друга ІМ (англійська)	296	277	-	280
Іспанська, англійська мови	-	282	-	131
Іспанська, німецька мови	-		-	56
Іспанська, французька мови	-		-	56
Всього студентів на всіх курсах	5736	4867	5412	5097

70-ті роки минулого століття характеризуються частими змінами навчальних планів вишів, які часто були незначними та несуттєвими, проте спрямованими на пошук шляхів поєднання теоретичного навчання та практичної підготовки майбутніх фахівців²⁴⁴. Тогочасна фахова підготовка вчителя двох ІМ передбачала вивчення основної ІМ (практична граматики, фонетика, практика усного і писемного мовлення), другої ІМ (з 3 курсу); історії мови, фонетики, лексикології, теоретичної граматики, стилістики, методики викладання ІМ, теорії та практики перекладу, країнознавства, історії літератури країни, мова якої вивчається. Крім того, студент-філолог опановував вступ до мовознавства, порівняльну типологію рідної та ІМ, латину, сучасну російську мову. Практична підготовка передбачала суспільно-педагогічну практику (І – ІІ семестри); літню практику в піонерському таборі, навчально-виховну виробничу практику на ІV курсі (4 тижні) з основної спеціальності; педагогічну практику на V курсі з основної та другої спеціальності²⁴⁵.

Розвиток досліджень в галузі фахової підготовки вчителя ІМ в 1970-х роках відбувався під впливом зростаючих вимог до особистості вчителя, його професійної майстерності та методологічної перебудови методики навчання

²⁴⁴Авраменко К. Б. 2001. *Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956 – 1996 рр.)*: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Київ. 302 с. С. 103.

²⁴⁵Народное образование в СССР. 1974. М.: Педагогика. 560 с. С. 238.

та розробки її фундаментальних теоретичних питань. Поштовхом до інтенсивної розробки проблем професійно спрямованого навчання ІМ став проект "Кваліфікаційної характеристики вчителя ІМ", запропонований К. Саломатовим та С. Шатиловим під редакцією В. Сластьоніна в 1974 році²⁴⁶. На його основі ці науковці розробили "Професіограму вчителя ІМ"(за редакцією В. Сластьоніна й А. Щербакова, 1975 р.). У 1985 році автори доповнили та видали її²⁴⁷. У професіограмі вперше було розглянуто специфіку змісту й структури діяльності вчителя ІМ з урахуванням цілей і задач навчання ІМ в школі. Було сформовано систему вимог до особистості вчителя, його знань, професійних навичок і вмінь, необхідних для успішного виконання ними своєї педагогічної діяльності.

Визначаючи зміст фахової підготовки вчителя ІМ, К. Саломатов та С. Шатилов вважали необхідним спиратися на той мінімум знань і вмінь, які були необхідні майбутньому спеціалісту для здійснення своєї професійної діяльності²⁴⁸. Проте до професійних якостей учителя автори відносили не лише знання та вміння, а й якості особистості педагога. На думку методистів В. Багрецова, Є. Рабунського, К. Саломатова, С. Шатилова, професіограма вчителя ІМ базувалася на таких теоретичних положеннях:

1. Структурно-функціональний підхід до аналізу педагогічної діяльності. Практично така діяльність мала здійснюватися у вигляді взаємопов'язаних педагогічних дій, кожна з яких мала свою мету в процесі поетапного вирішення конкретного завдання. Кожен етап містив проміжну мету та дії (функції), що сприяли вирішенню головного завдання. Автори професіограми виділили такі педагогічні функції:

– конструктивну (відбір, конструювання навчального матеріалу відповідно до поставленої мети та визначення послідовності дій й прогнозування

²⁴⁶Проект квалификационной характеристики учителя иностранного языка. Ученая комиссия по иностранным языкам ГУВУЗ Министерства просвещения РСФСР. Составители: С. Ф. Шатилов, К. И. Саломатов, Е. С. Рабунский, В. Н. Багрецов. М. 1974.

²⁴⁷Профессиограмма учителя иностранного языка: рекомендации (сост. С. Ф. Шатилов, К. И. Саломатов, Е. С. Рабунский). 1985. Л. 25 с.

²⁴⁸Саломатов К. И., Шатилов С. Ф. 1977. Некоторые теоретические вопросы языкового педагогического вуза. Иностранные языки в школе. № 5, с. 77 - 86.

- можливих результатів – календарне, тематичне та поурочне планування);
- організаторську (здійснення та коректування складеного плану в процесі заняття з урахуванням конкретних умов навчання);
- комунікативну (вміння сформулювати правильні стосунки з класом, колегами, батьками та учнями між собою);
- гностичну (вивчення конкретних умов навчання в школі та класі, аналіз та оцінка навчального матеріалу підручників для подальшого коректування навчальної діяльності);
- інформаційну (передача наукової інформації, що сприятиме перетворення знань у вміння та навички);
- розвиваючу (всебічний розвиток індивідуальних здібностей та самостійності учня);
- орієнтаційну (формування в учня системи цінностей, що відповідають комуністичним ідеям).

2. Урахування специфіки ІМ як навчального предмета. Комунікативно-практична мета навчання ІМ обумовлювала структуру, зміст та особливості засвоєння предмета. Учителю слід вибирати та дозувати мовний матеріал, що сприятиме демонстрації системи дій з ним. Проте наукова інформація мала додаткову функцію під час практичного оволодіння ІМ. Важливою автори професіограми вважали стимулюючо-мотивуючу, орієнтаційну та виховну функції.

3. Урахування психологічних закономірностей формування професійно-педагогічних умінь та навичок у практичній діяльності вчителя. Одним із важливих особливостей формування педагогічних умінь були єдність знань з методики, психології та суспільно-політичних наук.

4. Відповідність структури й характеру знань і вмінь майбутнього вчителя потребам і специфіці педагогічної діяльності з навчання ІМ в середній школі. Реалізація цього положення передбачала отримання студентом таких знань, що сприятимуть успішному здійсненню всіх вищезгаданих педагогічних функцій.

5. Урахування взаємозв'язку та взаємозалежності самоосвіти і

практичної діяльності випускника в період його адаптації до конкретних умов самостійної роботи в школі. Випускник вузу повинен був підвищувати свою педагогічну майстерність шляхом систематичного поповнення скарбниці знань з ІМ²⁴⁹.

Практична реалізація цих ідей мала здійснюватися за такими напрямками:

- уточнення структури та змісту навчального плану факультетів ІМ та співвіднесення зі змістом педагогічної діяльності вчителя даної спеціальності;
- уточнення змісту та цілей навчальних дисциплін педагогічного, професійного та педагогічно-професійних напрямів;
- визначення обов'язкового мінімуму професійно-педагогічних умінь за курсами, навчальними дисциплінами та видами занять;
- удосконалення педмайстерності викладачів вузів та розробка основ наукової організації педагогічної праці²⁵⁰.

Суттєвий вплив на розроблення професіограми вчителя ІМ протягом 1970-х – 80-х рр. здійснював поступовий перехід у викладанні ІМ від свідомо-порівняльного до комунікативного підходу. Зокрема, А. Карпов вказував на нераціональну організацію спілкування в процесі тогочасної фахової підготовки вчителя ІМ для середньої школи²⁵¹. У своїх міркуваннях з приводу змісту професіограми вчителя він виділяє наступні професійно значущі вміння педагогічно-комунікативної діяльності вчителя у контексті комунікативного підходу до навчання ІМ:

- уміння виявляти схильності, інтереси учня для створення атмосфери захопленості та зацікавленості на занятті;
- уміння використовувати жести, міміку в спілкуванні з учнями;
- уміння виявити настрій та труднощі учня по його обличчю та вербально

²⁴⁹Саломатов К. И., Шатилов С. Ф. 1977. *Некоторые теоретические вопросы языкового педагогического вуза. Иностранные языки в школе.* № 5, с. 77 - 86. С. 9 - 85.

²⁵⁰Там само, с. 86.

²⁵¹Карпов А. С. 1983. *К вопросу о профессионально значимых умениях учителя иностранного языка при коммуникативном подходе к обучению.* Иностранные языки в школе. № 6, с. 51 - 57. С. 51.

зреагувати на них. Лише професійно зорієнтовані комунікативні вміння, отримані у вузі, давали можливість майбутньому вчителю ІМ, на думку А. Карпова, змістовно та правильно організовувати комунікативне спрямування навчання предмета та спілкування ІМ.

Професіограма вчителя вимагала правильного планування та проведення уроку, вибору та дозування навчального матеріалу, моделювання мовних ситуацій, раціонального поєднання різних форм роботи, творчого використання матеріалу підручників і методичок, здійснення ідейно-політичного виховання в ході вивчення предмету. У професіограмі вчителя ІМ А. Карпов визначив п'ять основних функцій педагогічної діяльності вчителя ІМ: комунікативно-навчальну, конструктивно-планувальну, організаційну, виховну та дослідницьку. Усі професійні сторони діяльності могли знайти своє відображення в підготовці вчителя з усіх видів навчально-виховної роботи у вузі. Під час навчання необхідно було орієнтувати студентів на постійне вдосконалення та інтенсифікацію методів і прийомів навчання в майбутній педагогічній діяльності. Фахова підготовка вчителя ІМ повинна була максимально співвідноситися з навчанням ІМ в школі. Необхідно було оволодіти такими професійними діями, як ретельний підбір навчального матеріалу та ТЗН, раціональне використання часу та швидкий темп на уроці, різноманітні форми опитування домашнього завдання та засвоєння нових знань, позакласна робота та ін. Таким чином, у професіограмі вчителя ІМ продовжувалася реалізація ідеї педагогічного спрямування фахової підготовки.

Ф. Ісхакова виділила низку завдань для професійно-педагогічного спрямування практичних занять з ІМ:

- відбір навчального матеріалу, що був значущим для вчителя школи;
- розробка прийомів навчання різних видів мовленнєвої діяльності, що були ідентичними шкільним;
- формування професійних навичок у ході лекцій, семінарів, спецкурсів та позакласної роботи;
- формування професійних навичок засобом курсових і дипломних робіт, а

також наукової роботи;

– визначення вмінь та навичок професійної значущості, що формувалися на кожному курсі навчання²⁵².

Єдність вузівської і шкільної методик навчання мови продовжувала вважатись важливим напрямом підготовки фахівця до навчання ІМ в школі. Вузівська та шкільна методики допомагали у виборі методів та прийомів роботи над навчальним матеріалом. Так, вивчення мови розпочиналося з усного ввідно-корективного курсу, протягом якого значна увага приділялася фонетиці: студенти виконували фонетичні вправи, писали фонетичні диктанти, вчили вірші, що сприяло у виробленні чіткої дикції, мовлення та вимови. Студентам пропонувалося не вчити теми напам'ять, а створювати навчально-мовленнєві ситуації, що мало комунікативне спрямування. Важливою стала робота з розвитку вмінь усного монологічного та діалогічного мовлення: підготовка дискусій, реферування наукової та публіцистичної літератури, інсценізація діалогів та інше.

У практиці фахової підготовки вчителя ІМ у 1970-ті роки актуальною залишалася проблема професійно орієнтованого вивчення ІМ. Особливо активно педагогічно орієнтовані фахові уміння формувалися під час вивчення граматики ІМ. Студенти створювали таблиці, аналізували граматичний матеріал шкільних підручників та розробляли свої каталоги з граматичними вправами. Викладачам радили закріплювати знання граматичних структур у ході домашнього читання іншомовних текстів. Усе більше уваги у вивченні мови почали акцентувати на аудіюванні, що вимагало у викладачів вузів створювати алгоритми роботи з аудіюванням для студентів усіх курсів. Навчання аудіювання було неможливим без тренувальних вправ з фонетики, лексики та граматики для зняття труднощів сприйняття на слух іншомовного тексту, без розуміння поетапності процесу навчання аудіювання та без вивчення методики контролю розуміння тексту.

При підготовці майбутніх учителів ІМ широко застосовувалися ТЗН

²⁵²Исхакова Ф. С. 1982. *О формировании профессиональных навыков и умений при обучении английскому языку*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 54 - 57.

(епідіаскопи, навчальні кінофільми, діафільми, телевізійні передачі тощо). На старших курсах студенти готували елементи уроку, де повинні були використовувати технічні засоби. Значущим було і вміння мабутьного вчителя створювати звукові посібники та розробляти завдання по роботі з ними²⁵³. У галузі застосування ТЗН при навчанні ІМ українські науковці знаходилися в авангарді методичної думки. Зокрема, завідувач кафедри методики викладання ІМ Київського педагогічного інституту ІМ у 1961 – 1985 рр. М. Ляховицький був одним із новаторів у розробці методики застосування звукотехнічних засобів²⁵⁴. У його монографії "Звукозапис у навчанні ІМ" (1970 р.) уперше у вітчизняній науці було викладено теоретичні основи і узагальнено практичний досвід використання звукозапису на всіх етапах навчання ІМ. Попри певні досягнення у забезпеченні навчального процесу сучасною навчаючою технікою, зростаючу кількість лінгафонних кабінетів та лабораторій для навчання мовлення у вищих та середніх школах, методика використання фономатеріалів як у СРСР, так і за кордоном все ще знаходилася на рівні, який не відповідав вимогам процесу комунікативного навчання мови. Частина викладачів вишів і шкільних учителів не розуміли важливості ТЗН і переваг їх застосування. М. Ляховицький доводив, що інтенсивне використання фономатеріалів доцільніше всього при навчанні насамперед усного мовлення, особливо аудіювання. На основі проведеного аналізу він стверджував, що "механічне мовлення", тобто мовлення, записане на звуконосій, може за своїми лінгвоакустичними параметрами суттєво наблизитися до природного мовлення і стати засобом створення штучного іншомовного середовища, унаочнення навчання мови, формування вмінь аудіювання у широкому діапазоні, а саме сприймання і розуміння різних носіїв ІМ. Він наголошував на важливості певної цільової установки при організації прослуховування, створення спеціальних завдань для подолання певних труднощів аудіювання, дотримання зворотнього зв'язку при використанні звукозапису у навчальному процесі. Крім того,

²⁵³Исхакова Ф. С. 1982. *О формировании профессиональных навыков и умений при обучении английскому языку*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 54 - 57.

²⁵⁴Ляховицький М. В. 1970. *Звукозапис у навчанні іноземної мови*. Київ: Радянська школа. 238 с.

М. Ляховицький розробив головні принципи застосування звукозапису в навчанні ІМ та авторську циклічну селективно-лабораторну модель навчання. До числа головних принципів, що визначали найбільш загальні форми, способи і шляхи роботи над фонограмою, він відніс такі шість: принцип випереджуючого характеру сприймання мовлення на слух; принцип багаторазового повторення; принцип фрагментування й паузування мовленнєвого потоку; принцип імітації мовленнєвого зразка; принцип порівняння, самоконтролю й самокорекції; принцип управління мовленнєвою діяльністю завдяки фоноінструкції. Запропоновані автором принципи і модель навчання доводили важливість аудіювання не просто як епізодичного застосування звукозапису в навчальному процесі, а як системну інтенсивну роботу на всіх етапах оволодіння ІМ. Ці питання раніше не розглядалися у вітчизняній методичній науці.

Проведене дослідження стало цінним внеском у розвиток методики навчання ІМ як у школі, так і в підготовці майбутніх учителів ІМ. Його цінність зростала одночасно з поширенням практики використання у школі нової форми навчально-методичного забезпечення вивчення ІМ – навчально-методичних комплексів (НМК) з англійської й німецької мов, які почали видаватися з кінця 1960-х років. До складу НМК входили не тільки підручники для учнів, але й книга для вчителя з усіма необхідними поясненнями до структурування кожного уроку, книга для читання, аудіо-візуальні засоби навчання (грамзаписи для навчання фонетики та розвитку аудіювання, кінофільми, діафільми, кінокільцівки, екранні посібники тощо). У школах встановлювалися лінгафонні кабінети, призначені для вивчення ІМ, вміння користуватися якими ставало невід'ємною стороною професійної підготовки вчителя ІМ.

Друга половина 70-х років позначилася завершенням першого видавництва систематизованого комплексу нових підручників з англійської мови для студентів з п'ятирічним терміном навчання у спеціальних вузах. Колектив авторів на чолі з В. Аракіним створили підручники з практики мови, що склалися з окремих уроків, схожих за своєю структурою. У 1975

та 1976 роках вийшли два останні з п'яти підручників "Practical Course of English" ("Практичний курс англійської мови") під керівництвом професора В. Аракіна²⁵⁵. Уперше у фаховій підготовці вчителя англійської мови була введена система підручників для оволодіння фаховою мовою. В. Аракін вважав, що підручник чи посібник з ІМ для факультетів ІМ педінститутів має бути єдиними за задумом, змістом і виконанням та містити весь основний навчальний матеріал. Він повинен бути розрахований на всі 5 років навчання та бути базою для оволодіння іноземним мовленням. Підручник повинен забезпечувати досягнення цілей у справі підготовки вчителя – спеціаліста ІМ. Для цього він повинен містити послідовно розроблені та ускладнені вправи²⁵⁶.

Основою уроків, з яких складалися підручники, був спеціально підібраний текст, що якнайглибше розкривав багатство мовних засобів та мав виховний аспект. Це були уривки з прози, драматургії, творів англійських та американських авторів. Метою обох останніх підручників був подальший розвиток та закріплення мовних навичок й умінь усного (монологічного й діалогічного) мовлення та розуміння оригінального англомовного тексту з розширенням при цьому словникового запасу студентів. Тексти та вправи підбиралися таким чином, щоб сприяти зростанню мовних і мовленнєвих труднощів. Багато вправ позначалися зірочкою, тобто їх необхідно було виконувати у фонолабораторії. Дотекстові вправи тренували мовні зразки, післятекстові – активізували лексичні, граматичні, стилістичні явища та розвивали вміння і навички усного мовлення та читання ІМ. Невід'ємною частиною кожного уроку підручника був додатковий матеріал для обговорення студентами: російські та англійські тексти з тематичного уроку, вправи на розвиток усного мовлення, стилістичні нотатки тощо. Велика увага приділялася самостійній роботі студентів. Підручники містили списки тем для обговорення, ситуації для усних повідомлень, вправи для домашнього

²⁵⁵ *Practical Course of English. Fourth Year*, edited by V. D. Arakin. 1975. Moscow.

²⁵⁶ Розенбаум Е. М., Степанова О. М. 1978. *Всесоюзное совещание "Система учебников и учебных пособий по практическому курсу иностранных языков в педагогических институтах"*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 116 - 118. С. 116.

читання і т.д.

Ці підручники отримали високу оцінку спеціалістів, проте містили деякі спірні моменти. До них український методист М. Ляховицький відніс такі:

- підручник для 4 курсу містив тексти американських авторів, тоді яку вузах вчителів радянської школи готували до навчання британського варіанту англійської мови;
- підручники не містили завдань для розвитку умінь писемного мовлення;
- автори підручника не пропонували роботи над фонетикою на кінцевому етапі навчання²⁵⁷. Крім спірних моментів, до числа безсумнівних недоліків цих підручників відносили:
- часом нецікаві за змістом тексти;
- стилістичні коментарі дублювали курс лексикології;
- не виділявся лексичний матеріал для повторення, хоча велика увага приділялася розширенню словникового запасу;
- не було спеціальних вправ для розвитку умінь читання та письма;
- підручники не були чітко спрямовані на педагогізацію навчального процесу;
- недостатньо різноманітні та насичені вправи для навчання діалогічного мовлення;
- використання фономатеріалів лише факультативно;
- відсутність методичних рекомендацій для викладача²⁵⁸. Слід відзначити, що видавництво цілого комплексу підручників було великим плюсом у навчально-виховному процесі та стало вагомим кроком у підвищенні ефективності фахової підготовки майбутнього вчителя ІМ.

Інший радянський методист І. Бім відзначала доцільність створення серії навчальних посібників: з практичного курсу ІМ з аудіопосібниками, з домашнього читання, для інтерпретації текстів, для перекладу та із суспільно-політичної тематики. При цьому особливу увагу радила приділяти забезпеченню комплексної реалізації навчальної виховної та практичної

²⁵⁷Ляховицький М. В. 1978. *Новые учебники для обучения английского языка как специальности на завершающем этапе в педагогическом вузе*. Иностранные языки в школе. № 2, с. 95 - 98.

²⁵⁸Там само, с. 97 – 98.

мети, розвиваючи всі основні види мовленнєвої діяльності. Тексти повинні бути різними за стилем викладу (опис, розповідь, повідомлення, роздум) та базуватися на тематиці та мовному матеріалі згідно програми. Не менш важливим І. Бім вважала дотримання в підручниках принципу професійно-педагогічного спрямування навчання, під яким, фактично, розумілася педагогізація фахової підготовки, та міжпредметних зв'язків²⁵⁹.

Представники видавництв "Высшая школа" (Москва), "Просвещение" (Ленінград), у яких переважно друкувалася навчальна література для всієї системи вищої освіти в СРСР, акцентували увагу на тих моментах, які вони враховували під час створення підручників та навчальних комплексів, а саме: ідейно-політичний зміст підручників; формування марксистсько-ленінського світосприйняття; ідеологічне спрямування та пізнавально-виховне значення матеріалу підручника. Українські науковці також долучилися до видання підручників, посібників, словників для підготовки вчителя ІМ з урахуванням національної мови. Так, вийшли друком англо-український фразеологічний словник (А. Баранцев, 1969 р.), англо-український словник (М. Подвезько, М. Балла, 1974 р.)^{260,261}. Н. Раєвська видала підручники для студентів факультетів ІМ з граматики (1967 р., 1976 р.) та лексикології (1971 р.) англійської мови^{262,263,264}. Водночас, для покращення рівня фахової підготовки вчителів ІМ необхідно було вирішити ще багато питань щодо покращення забезпечення навчально-методичною літературою:

– розробити перспективний план видання навчально-методичної літератури з основної та другої ІМ;

²⁵⁹Розенбаум Е. М., Степанова О. М. 1978. *Всесоюзное совещание "Система учебников и учебных пособий по практическому курсу иностранных языков в педагогических институтах"*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 116 - 118. С. 117.

²⁶⁰*Англо-український фразеологічний словник: близько 30000 фразеологічних виразів* (склав К. Баранцев). К.: Рад. шк., 1969. 1052 с.

²⁶¹*Англо-український словник: близько 65000 слів* (склали М. Подвезько, М. Балла), [відп. ред. Ю. О. Жлуктенко]. Київ: Рад. шк., 1974. 663 с.

²⁶²Раєвська Н. М. 1967. *Теоретична граматика сучасної англійської мови*: підруч. для студ. ф-тів ін. мов ун-тів. Ч. 1. Вид-во Київ. ун-ту. 194 с.

²⁶³Раєвська Н. М. 1971. *English lexicology*: підруч. для студ. ф-тів ін. мов ун-тів. Вища школа. 335 с.

²⁶⁴Раєвська Н. М. 1976. *Modern English Grammar*: підруч. для студ. фак. романо-герм. філол. ун-тів і пед. ін-тів. Вища школа. 304 с.

- посилити ідейно-політичне спрямування літератури;
- розробити вимоги до навчальних комплексів з практичного курсу ІМ;
- вивчити питання можливості створення навчальних посібників з ІМ для національних республік;
- опрацювати питання створення навчальних комплексів з пластинками;
- збільшити випуск методичної літератури для викладачів педінститутів²⁶⁵.

У методичній підготовці майбутнього вчителя ІМ в цей період також відбувалися суттєві зміни. У 1977 році Н. Язикова розробила систему навчальних методичних задач, що активізувала діяльність студентів під час підготовки та проведення занять з методики викладання ІМ²⁶⁶. Цей навчальний посібник засвідчив перехід на якісно новий ступінь – більш практично спрямований і творчий. Автор виділила сім типів методичних задач: 1 – 5 типи передбачали виконання рецептивно-репродуктивних завдань з упізнавання та відтворення вивченої інформації вдома; 6 – 7 типи завдань мали продуктивний характер і вчили застосовувати отримані знання для самостійного визначення методів і прийомів навчання²⁶⁷. Запропоновані авторкою навчальні методичні задачі давали можливість студентам використовувати знання з теорії предмету як на семінарських і практичних заняттях, так і під час педагогічної практики, що могло б покращити її результати. Практичний підхід був досить ефективним: студенти актуалізували теоретичні знання в практичній діяльності, вивчали та узагальнювали методичну літературу, більше часу приділяли практичній продуктивній діяльності, а не переказу лекцій.

Вирішення навчальних методичних задач підштовхувало й викладачів до зміни в організації практичних та семінарських занять, зокрема, до збільшення часу на самостійну роботу з курсу методики та активізацію контролюючої функції. Самостійне вивчення студентами деяких тем з

²⁶⁵Розенбаум Е. М., Степанова О. М. 1978. *Всесоюзное совещание "Система учебников и учебных пособий по практическому курсу иностранных языков в педагогических институтах"*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 116 - 118. С. 18.

²⁶⁶Язикова Н. В. 1977. *Сборник задач и заданий по методике преподавания иностранных языков*.

²⁶⁷Там само, с. 27.

методики звільняло час для формування фахових умінь і навичок на заняттях з методики в аудиторії, проте потребувало вимогливого керівництва навчальним процесом з боку викладача.

Успішність фахової підготовки, на думку Л. Бризгалової, залежала значною мірою як від теоретичної, так і від практичної методичної підготовки. Учений-методист привернула увагу до необхідності ширшого використання теоретичного матеріалу під час проведення семінарських та практичних занять з методики: обговорення, співставлення та аналізу інформації з різних джерел чи думок різних вчених²⁶⁸. Головною метою семінару з методики вона вважала формування практичних умінь і навичок володіння мовним матеріалом. Тому акцент радила робити на аналізі навчального матеріалу, формуванні мети уроку чи розробці його фрагменту, плануванні діяльності вчителя та учня тощо. Це могло, на її думку, значно допомогти зрозуміти принцип створення шкільних навчально-методичних комплексів, розвивати методичне мислення студентів та практично підготуватися до роботи в школі²⁶⁹.

Як і в попередні десятиліття, багато методистів вважали необхідним включати у вузівський курс методики матеріали шкільних підручників, адже знайомство з підручниками не означало вміння користуватися ними на практиці²⁷⁰. Теоретичного курсу методики, що знайомив з шкільними підручниками, було недостатньо. Тому доцільним вважали відвідувати уроки шкільних учителів з І-го курсу з подальшим їх аналізом разом з методистом та студентами групи. Це давало можливість пояснити деякі методичні прийоми, правила використання підручника перед та під час проведення уроку тощо. На практичних заняттях з методики в цей час з'явилася нова форма роботи – проведення студентами так званих "відкритих уроків".

²⁶⁸Брызгалова Л. А. 1982. *Некоторые предложения по организации и проведению семинарско-практических занятий по курсу методики преподавания иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 41 - 44. С. 41.

²⁶⁹Там само, с. 44.

²⁷⁰Борисенко И. Н. 1983. *О профессиональной подготовке студентов языкового вуза на младшем и среднем этапах обучения в связи с введением новых учебно-методических комплексов*. Иностранные языки в школе. № 4, с. 79 - 81. С. 79.

Студенти отримували можливість бути в ролі вчителя: теоретичні знання вони могли підкріплювати "програванням" в аудиторії шкільних уроків, де один студент виступав у ролі вчителя, а інші студенти групи – учнів. Ця інноваційна форма методичної роботи була розроблена в середині 1960-х рр. у Стенфордському університеті (США) професором Д. Алленом та його колегами під назвою "microteaching" ("мікронавчання")²⁷¹. "Мікронавчання" або "відкриті уроки" (в інтерпретації радянської методичної науки) було вперше використано в Стенфордському університеті в програмі підготовки вчителів. Американські викладачі застосували її для підвищення ефективності професійного навчання шляхом організації відкритої дискусії стосовно певної відтвореної в університетській аудиторії навчальної процедури й отримання конструктивних критичних зауважень від спостерігачів і учасників цієї процедури. Застосування такої форми роботи могло привести, на думку радянських вчених-методистів, до формування багатьох позитивних професійних умінь: послідовно та логічно висловлювати думки; розрізняти способи введення та закріплення мовного матеріалу; визначати рівень сформованості умінь та навичок учнів; оцінювати та мотивувати оцінку; організовувати парну, групову роботу відповідно до певної задачі; передбачати можливі помилки учнів; визначати мовні труднощі текстів підручників; практично користуватися різними видами ТЗН; розподіляти наочність на дошці тощо.

Проведення так званих "відкритих уроків" стало позитивним нововведенням у фаховій підготовці вчителя ІМ та сприяло професійній підготовці студентів педагогічних вузів. Студенти демонстрували отримані знання з фахових дисциплін, уміння дотримуватися норм проведення шкільних уроків під час педагогічної практики. Проте існувала низка недоліків, які виявлялися під час проходження студентами шкільної практики²⁷². Студент-практикант прагнув досягнути мети уроку, головним

²⁷¹Allen, Dwight W. and Arthur W. Eve (1968). Workshop in the Analysis of Teaching. *Theory and Practice*, Vol. 7, № 5, pp. 181 – 185.

²⁷²Рабинович Ф. М. 1977. *Как усилить обучающий эффект студенческого урока*. Иностранные языки в школе. № 5, с. 86 - 92. С. 86.

чином виконуючи вправи за підручником. Успішна реалізація програми педпрактики, на думку Ф. Рабінович, передбачала більш творчу – "посередницьку" – функцію студента-практиканта: активізацію діяльності учнів проблемними запитаннями, що спонукали б їх до мислення та активної роботи на уроці; використання опор для розвитку мовленнєвої діяльності учнів у співвідношенні з конкретним рівнем успішності класу та віковими особливостями учнів, що полегшувало організацію матеріалу в єдине ціле та позитивно впливало на якість мовлення учнів; поетапне навчання, що вело від відомого до невідомого через певні етапи розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності²⁷³.

У 1977 році Б. Островський особливо зацентрував роль учителя школи в процесі педпрактики²⁷⁴. Згідно з інструкцією з педпрактики, вчитель повинен був проводити для студентів-практикантів відкриті уроки та позакласні заходи з ІМ, консультувати під час підготовки до занять, брати участь в обговоренні та оцінюванні проведених ними уроків, залучати їх до гурткової роботи, виготовлення наочних посібників та перевірки зошитів. Виконання цих завдань відбувалося дещо складно в умовах сільської школи. Сільський учитель часто був єдиним керівником студента, проте не завжди володів високим методичним рівнем. У будь-якому випадку кваліфікована методична допомога вчителя мала забезпечувати бажаний рівень професійної підготовки майбутніх вчителів та не могла бути пасивною. Учитель повинен був показати студентові усі методи практичного навчання ІМ. При цьому, вчителі мали можливість дізнатися і щось нове від практиканта та перевірити, чи не відстають самі від сучасних на той час методик. Успіх педпрактики студента методисти-дослідники вбачали не лише в правильності проведення занять та знанні ІМ, а й у творчому підході та креативному мисленні. Вузівські викладачі мали можливість записати урок студента на магнітофон, потім прослухати його, проаналізувати недоліки та обрати

²⁷³Рабинович Ф. М. 1977. *Как усилить обучающий эффект студенческого урока*. Иностранные языки в школе. № 5, с. 86 - 92. С. 86.

²⁷⁴Островский Б. С. 1977. *Учитель и студенческая педпрактика в школе*. Иностранные языки в школе. № 5, с. 92 - 95. С. 92.

шляхи вдосконалення практичних умінь. О. Шушакова радила провести кілька пробних уроків перед студентами групи ("відкриті уроки") для подолання труднощів при введенні граматичного матеріалу, користуванні підручником під час уроку тощо²⁷⁵. Методистам пропонувалося розробляти розгорнуті конспекти кількох уроків разом зі студентом. Студентів спонукали самостійно створювати каталоги вправ, роздатковий матеріал, наочні посібники, завдання для позакласної роботи.

На початку 80-х років ХХ століття продовжувалася робота над проблемою педпрактики студентів. Методисти та вчені часто аналізували різні її аспекти. Постало питання диференційованого підходу до студентів у ході проведення педпрактики. Зокрема, О. Димитревська вказувала на той факт, що студенти з міцними знаннями мови але недостатньою профорієнтацією не в повній мірі цікавилися практикою в школі. Тому вона радила методистам підбирати клас з досвідченим учителем ІМ, постійно стимулювати студентів до роботи, робити основні акценти на виправленні мовних помилок та більш ретельній підготовці планів-конспектів занять. Найбільшою ж проблемою для методиста вона вважала студентів з низьким рівнем володіння ІМ, коли методистам доводилось повністю складати конспект зі студентами та ретельно перевіряти їх знання. Диференційований підхід до студентів під час педпрактики, вважала О. Димитревська, покращував фахову й професійну підготовку вчителя ІМ та приносив свої позитивні результати²⁷⁶. Значні труднощі очікували на студентів у плані практичного володіння мовою під час проведення пробних уроків у школі, оскільки їх мовлення на уроці часто було штучним. Автоматизовані навички вживання мовних зразків були відсутні. Тому методистам слід було постійно працювати над формуванням у студентів умінь орієнтуватися в своєму іншомовному мовленні на уроці та вказувати на можливі труднощі чи помилки при їх вираженні, організовувати інструктивні заняття перед

²⁷⁵Шушакова Е. В. 1977. *О педагогической практике студентов*. Иностранные языки в школе. № 5, с. 96 - 97. С. 96.

²⁷⁶Димитриевская Е. И. 1982. *Дифференцированный подход к студентам во время педагогической практики*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 57 - 59.

педпрактикою та забезпечувати студентів типовими для школи мовними зразками²⁷⁷.

Оскільки підготовка вчителя ІМ на факультетах ІМ у досліджуваний період передбачала вивчення двох ІМ (крім латини), то актуальною була проблема засвоєння другої ІМ на основі першої. Щодо підручника з другої ІМ, вважалося, що він повинен відрізнятися від того, який використовується для навчання першої ІМ. Це питання розглядалося на Всесоюзній нараді "Система підручників і навчальних посібників з практичного курсу ІМ у педагогічних інститутах" (1978 р.). Зокрема, Б. Лапідус вважав, що підручник з другої ІМ повинен бути організований з урахуванням знання першої ІМ. Цей методист-практик зазначав також, що необхідно використовувати переклад з однієї ІМ на іншу, вправи на спільне та відмінне між мовами. Контрастні вправи допомагали б навчанню вимови, техніки читання тощо. Тому вправ низького рівня складності, на його думку, повинно бути небагато. Крім того, він вказував на доцільність введення додаткового словникового запасу до поданого лексичного мінімуму для самовдосконалення студентів²⁷⁸.

Серед важливих аспектів покращення фахової підготовки вчителя ІМ у напрямі посилення її практичної спрямованості у другій половині 1970-х рр. слід виділити також порушену проблему тіснішого поєднання теоретико-лінгвістичних і практичних курсів²⁷⁹. Учитель ІМ повинен був не лише добре володіти відповідною ІМ, а й мати ґрунтовну теоретико-лінгвістичну підготовку. Актуальність цієї проблеми зростала в зв'язку з постановами партії та уряду щодо подальшого вдосконалення вищої та середньої освіти в СРСР, у тому числі в УРСР. Широкий перелік теоретичних дисциплін, який викладався на факультетах ІМ (вступ до мовознавства, історія мови, теоретична граматики й фонетика, лексикологія) давав можливість студентам

²⁷⁷Карлин А. Л. 1983. *О языковых трудностях педагогического общения студентов-практикантов. Иностранные языки в школе.* № 1, с. 87 - 90. С. 90.

²⁷⁸Розенбаум Е. М., Степанова О. М. 1978. *Всесоюзное совещание "Система учебников и учебных пособий по практическому курсу иностранных языков в педагогических институтах". Иностранные языки в школе.* № 3, с. 116 - 118. С. 117.

²⁷⁹Шмелев В. Н. 1975. *О теоретико-лингвистической подготовке преподавателей иностранных языков. Иностранные языки в школе.* № 4, с. 75 - 78.

познайомитися з основами науки про мову та теоретичними аспектами конкретних ІМ, з їх історією, граматичним ладом, системою фонем та інтонаційних засобів, лексичним складом. Проте, за результатами спостережень, цього виявилось недостатньо, оскільки найчастіше така підготовка була часто відірвана від практичної підготовки і, навпаки, практична підготовка велася нерідко без достатнього теоретико-лінгвістичного обґрунтування. Як підкреслював В. Шмельов у своїй статті, надрукованій як предмет для обговорення у журналі "Иностранные языки в школе" ("Іноземні мови в школі"), бракувало інтердисциплінарних зв'язків у двох напрямках: а) від теоретико-лінгвістичних дисциплін – до навчання практики мови і б) від викладання практики мови – до теоретико-лінгвістичних дисциплін²⁸⁰. Для прикладу він наводив зразки розходжень між тлумаченнями одного й того лінгвістичного явища на лекціях з теоретичних дисциплін і практичних занять з мови. Другою слабкою ланкою тогочасної фахової професійної підготовки вчителів ІМ він називав недостатньо тісні інтердисциплінарні зв'язки між самими теоретико-лінгвістичними предметами: наприклад, між вступом до мовознавства та теоретичною граматиною й фонетикою, між історією мови й теоретичною граматиною. Зокрема, якщо в курсі вступу до мовознавства йшлося про необхідність розмежування мови й мовлення і, відповідно, морфи й морфеми, лекси й лексеми тощо (як двох сторін одного й того ж об'єкта), то в курсі теоретичної граматики подібного розмежування не проводилося, що призводило до підміни рівнів лінгвістичного аналізу (мовного й мовленнєвого) та спотвореної інтерпретації системи мови. Крім того, до свідомості студентів часто не доводилася необхідність глибокої теоретико-лінгвістичної освіти, від чого страждав їх загальний лінгвістичний кругозір. Між тим лінгвістичний світогляд майбутніх учителів ІМ мав будуватися, на думку автора статті, на основі суми лінгвістичних дисциплін, центральними серед яких він вважав загальне мовознавство – головний фокус і підсумок

²⁸⁰Шмельов В. Н. 1975. *О теоретико-лингвистической подготовке преподавателей иностранных языков. Иностранные языки в школе.* № 4, с. 75 - 78. С. 76.

теоретико-лінгвістичної підготовки у вищій школі. Головним призначенням цього навчального курсу він бачив ознайомлення студентів з тогочасними поглядами на сутність мови і методи її дослідження, формування культури самотійного лінгвістичного мислення, озброєння сучасною методологією лінгвістичного пошуку й аналізу²⁸¹. Такі знання давали змогу зрозуміти важливу роль мови й лінгвістики в системі наук і суспільстві.

Багато зі студентів, як відзначав В. Шмельов, до кінця свого навчання у виші були щиро переконані, що теоретичні курси їм не потрібні, бо викладалися вони з відривом від практичних потреб майбутнього вчителя. Саме тому необхідно було звертати увагу на зміцнення зв'язку теоретико-лінгвістичної та практично-методичної підготовки студентів, наприклад, демонструвати їм наочно, що практична граматика конкретної ІМ пов'язана з теоретичною граматикою і є її практичним додатком, а теоретична граматика, в свою чергу, тісно пов'язана з методикою викладання мови, бо від того, яким було теоретичне пояснення певних мовних явищ, залежала методика їх вивчення й викладання. З наведених спостережень автор статті мало чи не вперше робив висновок, незвичний для попередніх років професійної підготовки вчителя ІМ – про важливість формування в студентів критичного підходу до опрацювання наукової і навчально-методичної літератури за їхньою спеціальністю, навчання їх самостійно спостерігати та осмислювати мовні факти. Навчити майбутніх учителів критично читати фахову літературу, шукати підтвердження істинності зустрітих ними положень серед фактів з конкретної ІМ він назвав "прямим обов'язком" вузівського викладача²⁸².

Важливо, що розвиток критичного мислення не просто декларувався. В. Шмельов також пропонував певні шляхи досягнення цього. Зокрема, він вважав надзвичайно суттєвим аспектом відповідної теоретико-лінгвістичної підготовки характер читання лекцій і форми семінарських занять, курсових і дипломних робіт, форми контролю підготовки студентів на екзаменах і

²⁸¹Шмелев В. Н. 1975. *О теоретико-лингвистической подготовке преподавателей иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 4, с. 75 - 78. С. 77.

²⁸² Там само, с. 76.

заліках. Лекції та інші форми занять викладачів мали бути "творчими, проблемними, концептуальними, доказовими, насиченими науковою полемікою", щоб спонукати студентів не лише (і не стільки) до запам'ятовування, а до самотійного і творчого лінгвістичного мислення. На лекціях мали б розглядатися різні існуючі точки зору на порушене питання, у тому числі й такі, з якими лектор міг не погоджуватися. Відповідно, на заліках та іспитах з теоретико-лінгвістичних дисциплін пропонувалося контролювати знання студентів не тільки на рівні запам'ятовування, але насамперед на рівні мислення і здатності розв'язувати лінгвістичні завдання²⁸³. Вправи для навчання аргументованого висловлювання розглядалися як такі, що підвищують ефективність занять завдяки введенню елементів змагання та посиленню інтересу до занять. Крім того, аналіз важливих питань суспільної перебудови, що відбувалися в цей час, проблем освіти й мистецтва починає застосовуватися для виховання чіткої громадянської позиції та принциповості. Формулювання нових суспільних цінностей має вплив на появу нових акцентів у змісті фахової підготовки майбутніх учителів ІМ. Вони вчилися спілкуватися з аудиторією, вести політичний диспут та дискусії ІМ. Пропонувалася стала структура побудови такого висловлювання у складі трьох основних частин: тези, подача аргументів та їх ілюстрації, заключення²⁸⁴. З приводу висловлених пропозицій варто зауважити, що вони, без сумніву, були дуже передовими для того часу. Проте їх важко було реалізувати на матеріалі окремо взятої фахової підготовки, бо загалом у суспільстві не було на той час запиту на критично мислячих людей. Та й традиційний стиль викладання в тогочасній інститутській освіті не припускав такої вільності від викладачів, як формування у студентів критичного мислення.

Таким чином, до головних характеристик другого етапу організації фахової підготовки вчителя ІМ (1963 – 1984 рр. ХХ ст.) ми відносимо:

²⁸³Шмелев В. Н. 1975. *О теоретико-лингвистической подготовке преподавателей иностранных языков. Иностранные языки в школе.* № 4, с. 75 - 78. С. 77.

²⁸⁴Самохина Т. С. 1988. *Обучение аргументированному высказыванию на факультете иностранных языков педагогического института. Иностранные языки в школе.* № 3, с. 82 - 85.

- удосконалення змісту фахової підготовки вчителя ІМ в напрямі збільшення часу на фахові дисципліни;
- акцентування уваги на оволодінні мовою як засобом комунікації;
- посилення значення навчання аудіювання іншомовного мовлення та використання ТЗН;
- посилення уваги до міждисциплінарних зв'язків теоретико-лінгвістичної та практичної мовної й методичної освіти як важливої основи науково обґрунтованої практичної підготовки й критичного мислення вчителя ІМ;
- розробка професіограми вчителя ІМ як першої кваліфікаційної моделі діяльності вчителя ІМ;
- створення першого систематизованого комплексу підручників для вивчення фахової мови;
- на противагу аспектному вивченню мови запропонована комплексна система;
- запровадження підготовки до використання елементів програмованого навчання у викладанні ІМ;
- робота над досягненням єдності вузівської та шкільної методик навчання мови;
- удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів ІМ, розробка системи навчальних методичних задач для активізації діяльності студентів під час підготовки та проведення занять з методики викладання ІМ;
- введення в процес методичної підготовки вчителя ІМ такої нової форми, як "відкриті уроки" ("microteaching");
- продовження обговорення теми професійно орієнтованого вивчення мови майбутніми вчителями ІМ та необхідності включення у вузівський курс методики матеріалів шкільних підручників.

Наведені особливості ілюструють такі тенденції розвитку фахової підготовки вчителя ІМ упродовж 1963 – 1984 рр. ХХ ст.:

- продовження модернізації фахової мовної й методичної підготовки вчителя у відповідності з тогочасними технічними досягненнями;
- оптимізація змісту підготовки вчителя ІМ з метою покращення співвідношення фахових та інших навчальних дисциплін;

- упровадження інноваційних засобів (єдиний комплекс підручників з фахової мови) і форм ("відкриті уроки" або в англomовному варіанті "microteaching") підготовки вчителя ІМ;
- започаткування комунікативного підходу до вивчення та викладання ІМ;
- продовження педагогізації фахової підготовки вчителя ІМ.

2.3. Організація фахової підготовки вчителя іноземної мови на етапі перебудови системи освіти в радянському дискурсі (1984 – 1991 рр.)

Третій період розвитку змісту фахової підготовки вчителя ІМ позначився проголошенням початку перебудови системи освіти відповідно до схвалених Верховною Радою СРСР "Основних напрямів реформування загальноосвітньої і професійної школи" (1984 р.). Середня загальноосвітня школа переводилася на 11-річний термін навчання; запроваджувалося навчання дітей з 6 років; 8-річні школи були реорганізовані в 9-річні; акцент робився на реалізації принципів трудової, політехнічної школи, піднесенні рівня викладання предметів природничо-математичного циклу та формуванні марксистсько-ленінського світогляду, ідейно-моральних і громадянських якостей особи²⁸⁵.

Проект ЦК КПРС "Основні напрямки перебудови вищої та середньої спеціальної освіти в країні" (1.06.1986 р.) був спрямований на ліквідацію розриву між теоретичною та практичною підготовкою вчителя²⁸⁶. Перший його розділ "Вища і середня спеціальна школа й прискорення соціально-економічного розвитку країни" був присвячений аналізу негативних процесів, що відбувалися в галузі: збільшення кількості спеціалістів без підвищення якості їх підготовки; брак творчого мислення та диференційованого підходу в навчанні; застаріла матеріальна та комп'ютерна база; брак практичного досвіду викладачів профільних кафедр тощо. Це свідчило про кризу в системі освіти, що поглиблювалася ще й витісненням

²⁸⁵Комплексні заходи Міністерства освіти УРСР по реалізації Основних напрямів реформування загальноосвітньої і професійної школи. Ф. 166, оп. 15, спр. 9208. Документи засідання колегії Міністерства освіти УРСР (рішення, постанови, доповідні записки, 14 – 24 червня 1984 р., 196 арк.). Арк. 5 – 52.

²⁸⁶Педагогический вуз: стратегия перестройки. 1986. Иностранные языки в школе. № 6, с. 3 - 5.

української мови з вузів України²⁸⁷. Основними шляхами перебудови вищої та середньої спеціальної освіти називали інтеграцію освіти, виробництва й науки; забезпечення науково-педагогічними кадрами; підвищення кваліфікації та перепідготовки спеціалістів; якісну підготовку фахівців та їх виховання на основі індивідуального підходу, комп'ютеризації навчального процесу, розвитку творчих здібностей студентів; наукові дослідження; технічне переоснащення (застосування комп'ютерних технологій) та вдосконалення управління вищою школою²⁸⁸. Щодо викладачів педагогічних вузів, то від них очікували широкого кругозору, бездоганного володіння своїм предметом, проведення науково-дослідницької роботи та знання школи. Вони мали докласти всіх зусиль для підготовки суспільно активних, ідейно зрілих та висококваліфікованих спеціалістів у галузі освіти²⁸⁹. Зауважимо, що фахова підготовка у вузі продовжувала поєднуватися з ідейною підготовкою, під якою малося на увазі слідування ідеям комуністичної партії.

У 1984 році в УРСР було широко відновлено підготовку вчителя за двома спеціальностями. Підготовка зі спеціальності "російська мова і література, ІМ" надавалася в Горлівському, Івано-Франківському, Кам'янець-Подільському, Рівненському, Харківському, Херсонському інститутах; "українська мова і література, ІМ" – Дрогобицькому, Івано-Франківському, Рівненському; "історія, ІМ" – Ворошиловградському й Миколаївському; "англійська, німецька мова" – в Херсонському. Найбільш поширеними були спеціальності з предметним полем "англійська мова". Архівні джерела свідчать про запровадження загалом 20 двопрофільних філологічних спеціальностей у вузах України²⁹⁰. У наступному році були розроблені й запроваджені робочі плани та програми для всіх педагогічних спеціальностей

²⁸⁷ *Політична система для України: історичний досвід і виклики сучасності* (гол. ред. В. М. Литвин; авт. кол.: О. Г. Аркуша, С. О. Біла, В. Ф. Верстюк та ін.); НАН України. Інститут історії України; Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса. 2008. Київ. 988 с. С. 313.

²⁸⁸ *Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране*. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР. 1987. Правда. № 80. 21 марта. С. 1 - 3.

²⁸⁹ *Педагогический вуз: стратегия перестройки*. 1986. Иностранные языки в школе. № 6, с. 3 - 5.

²⁹⁰ Майборода В. К. 1992. *Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід уроки (1917 - 1985)*. К.: Либідь. 196 с. С. 130 - 131.

педагогічних інститутів як складові частини системи планування освітньої діяльності. Дисципліни об'єднали в три цикли: суспільні науки (454 або 544 год.); психолого-педагогічні науки (460 год.); спеціальні профільні науки, (близько 200 год.). 85% від загальної кількості годин для вивчення дисципліни відводилося на аудиторну роботу, 15% – на індивідуальну роботу студентів (під контролем викладача). Перелік факультативів та кількість годин на їх вивчення визначалися навчальним закладом з урахуванням специфіки факультету²⁹¹. Робочі програми стали новим кроком та позитивним зрушенням у формуванні компонентів змісту фахової та професійної підготовки вчителя ІМ, оскільки мали на меті підвищити якість освітнього процесу, систематизувати та структурувати зміст навчальної дисципліни. Стосовно викладання ІМ у світлі реформи загальноосвітньої школи відзначалася необхідність чіткого розуміння кожним учителем цілей навчання, оволодіння змістом нових навчальних комплексів, системою та прийомами навчання, закладеними в цих комплексах, творчим використанням навчального, методичного, виховного та розвивального потенціалу всіх їхніх компонентів²⁹².

У середині 80-х років у шкільній іншомовній освіті спостерігаємо процес уніфікації програм з ІМ з орієнтацією на середню міську школу. Через урбанізацію багато сільських шкіл зникли або стали малокомплектними. Малокомплектною називали початкову, восьмилітню, середню загальноосвітню школу без паралельних класів та з малою кількістю учнів, що функціонувала в невеликих населених пунктах сільського типу для отримання обов'язкової освіти. Тому цілком слушним було питання доцільності збереження малих, проте ефективних для сільського господарства села шкіл. Будь-яку малокомплектну школу в той час намагалися зберегти та навіть створити в ній кращі умови для навчання порівняно з міською школою. По суті, саме необхідність забезпечення потреб малокомплектних шкіл педагогічними кадрами була однією з причин

²⁹¹Белозерцев Е. П. 1989. *Подготовка учителя в условиях перестройки*. М.: Педагогика. 208 с. С. 18, 61 - 66.

²⁹²*Реформу общеобразовательной школы – в жизнь!* 1984. Иностранные языки в школе. № 4. С. 3 – 13.

відновлення двопрофільних спеціальностей у вищій школі.

Фактична підготовка вчителя ІМ до роботи в школах такого типу не відповідала вимогам часу. Однією з проблем була постійна нестача вчителів ІМ в сільській місцевості. Традиційна форма підготовки вчителя, який володів двома ІМ, не задовольняла вимог малокомплектної школи, в якій молодий спеціаліст не набирав достатньої кількості годин навіть однієї мови. Тому в багатьох малокомплектних школах працювали спеціалісти-випускники факультетів ІМ, у деяких – неспеціалісти (випускники інших факультетів педвузів). У цих обставинах необхідно було розробити спеціальні рекомендації, які б допомогли спеціалістам і неспеціалістам працювати в конкретних умовах малокомплектного класу. Крім того, випускники мовних факультетів теж не мали достатньої уяви про специфіку роботи в класах з малою кількістю учнів. Найбільш раціональною формою організації учнів у малокомплектній школі вважали об'єднання двох різновікових класів (двохмірний підхід) з розривом у віці не менше два-три роки. Іншою формою було включення до різновікових груп школярів більше ніж двох різновікових класів (багатомірний підхід). При такому підході їх об'єднували за ступенями: молодший ступінь (4 – 5 класи) об'єднували із середнім (6 – 7 класи), молодший – зі старшим (8 – 10 класи), середній зі старшим. При цьому слід розуміти, що така форма організації була вимушеною в зв'язку з малочисельністю учнів у школі.

Однією з найважливіших складових системи фахової підготовки майбутнього сільського вчителя ІМ в малокомплектній школі мала стати його методична готовність: комплекс загальних методичних та специфічних умінь, необхідних для роботи в школі такого типу. Він повинен був уміти сформувати різновіковий колектив для досягнення відповідної навчальної мети, оскільки в малокомплектній школі були природні умови для створення таких колективів учнів. При їх організації вчитель мав перш за все визначити форми організації викладання ІМ з урахуванням можливості об'єднання учнів різного віку, підбирати мовний і мовленнєвий матеріал для опрацювання в різновікових групах, продумати систему завдань, урегулювати розклад уроків

ІМ в згрупованих різновікових класах з керівництвом школи²⁹³. Учитель з успіхом міг використовувати різновікові колективи, які відрізнялися також за рівнем знань, для організації шефства старших школярів над молодшими, яке могло бути успішно реалізоване лише в тому випадку, якщо різниця у віці між ними суттєва. У таких колективах співпраця учнів значно збагачувала стосунки дітей, виховувала позитивне ставлення і до старших, і до молодших. Ось чому доречно було формувати сумісні класи із учнів з різницею в два роки²⁹⁴. Усі ці особливості важливо було враховувати у фаховій підготовці майбутнього вчителя ІМ.

У літературі почали розробляти питання диференційованого підходу з урахуванням особливостей кожного учня. Методисти запропонували два шляхи диференціації: внутрішню (організацію учнів у малі підгрупи в рамках малочисельного класу за навчальними можливостями школярів та особливий методичний підхід до підгруп, в які можуть входити два або більше учнів) та зовнішню (різний підхід до кожного малочисельного класу в цілому з урахуванням його загальної характеристики: комунікативних здібностей дітей, їх методичної та психологічної готовності вивчати ІМ, їх загальноосвітніх можливостей вивчати й усвідомлювати країнознавчий матеріал). Майбутній учитель ІМ малокомплектної школи мав володіти ерудицією, інтелігентністю, культурою поведінки в школі і за її межами, мати високу потребу до збагачення загальноосвітнього світогляду сільських школярів, їх батьків, сільської спільноти, оскільки він нерідко був єдиним представником інтелігенції в умовах малих сіл. Сільська малокомплектна школа потребувала стабільного вчителя ІМ, спеціально підготовленого з урахуванням конкретних вимог шкіл такого типу та втручання держави, спрямованого на соціальну зміну села.

Фахова підготовка майбутніх учителів ІМ потребувала також змін ще й в зв'язку зі змінами та доповненнями, внесеними до програми з ІМ для старших класів шкіл відповідно до проголошеної реформи загальноосвітньої

²⁹³Синагатуллин И. М. 1990. *Некоторые вопросы профессиональной подготовки учителя иностранного языка к работе в сельской малокомплектной школе*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 35 - 39.

²⁹⁴Там само.

та професійної школи. Практична комунікативна спрямованість всього навчального процесу посіла основне місце. Набув вагомого значення диференційований підхід та індивідуалізація в процесі навчання й виховання учнів. Вимагалось посилити увагу до організації самостійної роботи учнів з ІМ на уроці та передбачалося більш насичене використання можливостей лінгафонного кабінету на уроці і в позаурочний час²⁹⁵. Технології врахування індивідуальних особливостей учнів / студентів, які зумовлюють ефективне оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю вивчала С. Ніколаєва, відомий в Україні та за її межами науковець у галузі методики навчання ІМ, засновник наукової школи "Методика індивідуалізації навчання ІМ у різних типах навчальних закладів"²⁹⁶. Погоджуємося з тим, що індивідуалізація процесу навчання професійно-орієнтованого іншомовного мовлення – це система взаємообумовлених дій викладача й студента, що реалізується на всіх етапах навчально-виховного процесу й ураховує особливості кожної з підструктур психологічної структури особистості, що навчається²⁹⁷.

У навчанні ІМ набував поширення комунікативний підхід у вигляді комунікативної спрямованості навчального процесу за умови використання сучасних технологій навчання ІМ²⁹⁸. Комунікативна спрямованість передбачала, перш за все, постановку комунікативних завдань і забезпечення ситуативної обумовленості усних вправ; зменшення небажаного заучування текстів напам'ять; розвиток мовлення в конкретних ситуаціях, пов'язаних з інтересами учнів, їх життєвим досвідом²⁹⁹. Що стосується вищих педагогічних закладів освіти, то крім практичної мети оволодіння мовою наголошувалося на необхідності оволодіння культурою іншомовного

²⁹⁵Программно-методическое управление Министерства просвещения РСФСР. Об изменениях и уточнениях, внесенных в программу по иностранным языкам для IV – X классов в соответствии с основными направлениями реформы общеобразовательной и профессиональной школы. 1984. Иностранные языки в школе. № 6, с. 5 - 7.

²⁹⁶Николаева С. Ю. 1987. *Индивидуализация обучения иностранным языкам*: Монография. К.: Вища школа. 138 с.

²⁹⁷Там само, с. 74.

²⁹⁸Программы восьмилетней и средней школы. Иностранные языки. 1985. М. 81 с.

²⁹⁹Литньова Т. В. *Особливості розвитку цілей навчання іноземної мови у період творення національної загальноосвітньої школи в Україні* (друга половина 1980-х – 1990-і роки). Вісник ЖДУ імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2015. Вип. 3. С. 98 – 103.

соціуму, комунікативно-поведінковими навичками й уміннями. Взаємодія викладача та студента вийшла на шлях співробітництва³⁰⁰.

Комунікативний підхід у навчанні ІМ, який з'явився спочатку в Західній Європі й США у 1960-х роках, у Радянському Союзі набув популярності й почав поширюватися в середині 80-х років. Проте, багато вчителів все ще не вірили в можливість практичного оволодіння ІМ³⁰¹. Один з основоположників цього підходу в СРСР Є. Пассов вважав, що недоліки та прогалини в перебудові вивчення ІМ на засадах комунікативного підходу залежали від поставленої мети (виховної, навчальної та розвивальної) в процесі практичного оволодіння ІМ³⁰². Необхідною умовою здійснення комунікативності вважалося ситуативне спрямування навчання іноземного мовлення, що досліджувалося методистами та вважалося основним в процесі оптимізації навчального процесу³⁰³. Саме тому в процесі фахової підготовки студент повинен був опанувати ситуативний підхід до викладання мови та формування спеціальних методичних умінь, що забезпечили б виконання наступних видів діяльності вчителя в школі:

- ознайомлення учнів з новим мовним матеріалом;
- комунікативно-спрямоване тренування у вживанні нових мовних одиниць;
- навчання діалогічного мовлення за опорою;
- розвиток та стимулювання творчого продуктивного (а не лише репродуктивного) мовлення учнів.

Навчання ситуативного підходу здійснювалося шляхом оволодіння методичними уміннями на основі знань та мовних навичок та застосування навчально-мовленнєвих ситуацій, що розрізнялися за функціями. Методичні вміння ситуативного навчання та їх подальше вдосконалення під час

³⁰⁰Профессиограмма учителя иностранного языка: рекомендации (сост. С. Ф. Шатилов, К. И. Саломатов, Е. С. Рабунский). 1985. Л. 25 с.

³⁰¹Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Коростелев В. С. 1987. *Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества*. Иностранные языки в школе. № 6, с. 29 - 33.

³⁰²Там само, с. 29.

³⁰³Миньяр-Белоручев Р. К., Чернова Г. М. 1987. *Подготовка будущих учителей к ситуативно-направленному преподаванию французского языка*. Иностранные языки в школе. № 2, с. 25 - 29. С. 25.

педпрактики були невід'ємною частиною фахової підготовки у вузі³⁰⁴.

Комунікативно спрямованій фаховій підготовці вчителя ІМ сприяла розробка й апробація в досліджуваний період нових методів навчання ІМ, зокрема інтенсивної методики: системи навчання, в якій інтенсифікувалися всі її компоненти. Таке навчання реалізувало прогресивні тенденції розвитку лінгвістики та педагогіки і відповідало всім вимогам того часу щодо навчання ІМ. Передбачалося будувати навчальний процес таким чином, щоб забезпечити здобування знань шляхом активної навчально-пізнавальної діяльності, формуючи при цьому творчу мислячу особистість³⁰⁵. Лінгвістичну основу інтенсивного методу складали основні положення комунікативної лінгвістики (інтерактивний підхід до мови як засобу спілкування, навчання мови в комунікативних ситуаціях, комунікативне спрямування навчання)³⁰⁶. Наприклад, на факультеті німецької мови в Київському державному педінституті ІМ інтенсивне навчання ввели ще в 1981 році, розпочавши створення системи навчання німецької мови методом активізації. Особистісне спілкування як засіб навчання обумовлювало співпрацю та взаємодію студентів між собою та з викладачем. Це, на думку А. Алхазішвілі, було максимально ефективним для відтворення моделі майбутньої фахової діяльності студента³⁰⁷.

Лише послідовне й повне втілення основних положень інтенсивного навчання ІМ могло привести до успіху. Досвід викладачів Київського державного педінституту ІМ показав, що інтенсивне навчання на I курсі слід розпочинати з комплексного ввідного курсу з акцентом на фонетиці, щоб сформувати слухові та інтонаційні навички сучасної німецької мови. Ввідний курс був розрахований на 4-5 тижнів та містив близько 700 лексичних одиниць і 3 цикли. Цикли складалися з основного тексту-полілогу, серії вправ і завдань,

³⁰⁴Миньяр-Белоручев Р. К., Чернова Г. М. 1987. *Подготовка будущих учителей к ситуативно-направленному преподаванию французского языка*. Иностранные языки в школе. № 2, с. 25 - 29. С. 29.

³⁰⁵Бориско Н. Ф., Красовская Н. А. 1988. *Интенсивное обучение в языковом педагогическом вузе*. Иностранные языки в школе. № 6, с. 71 - 74. С. 71.

³⁰⁶Бухбиндер В. А., Китайгородская Г. А. 1988. *Методика интенсивного обучения иностранному языку*. К.: Освіта. 279 с.

³⁰⁷Алхазішвілі А. А. 1984. *Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке*. Тбилиси. С. 39 - 40.

додаткових текстів. Базові тексти-полілоги містили основний лексичний, граматичний, фонетичний і тематичний матеріал; вони мали на меті ввести новий мовний матеріал. Полілоги містили об'ємний матеріал для навчання вимови: фонетичні терміни, скоромовки, поговірки. На кожен цикл рекомендувалося відвести 20 – 24 години: 2 – 4 год. – на введення нового матеріалу, 18 – 20 год. – на перший етап його активізації (тренування в спілкуванні), 2 – 4 год. – на другий (практика в спілкуванні). При введенні матеріалу особливу увагу звертали на артикуляцію. Під час тренування в спілкуванні формувалися мовленнєві вміння й навички; матеріал включався в лексико-граматичні вправи першої серії, коли викладач звертав увагу на фонетичні явища та вирішував комунікативні завдання. Вправи другої серії вимагали осмислення і аналізу мовного матеріалу. Це давало можливість сформулювати правила, що сприяли розумінню окремих фонетичних явищ. Для цього широко використовували мовні та рольові ігри, загадки, кросворди тощо. Третя серія вправ передбачала повторне включення матеріалу в мовлення на етапі парних і групових вправ, які виконували протягом вивчення всього ввідного курсу. Важливим компонентом інтенсивного навчання була самотійна робота, що включала роботу в фонолабораторії (аудіювання та повторення за диктором текстів-полілогів, лабораторні завдання), виконання письмових та усних, групових чи індивідуальних завдань³⁰⁸. Інтенсивний ввідний курс довів високу ефективність у порівнянні з традиційним: спостерігалася різниця в обсязі висловлювань студентів, кількості помилок, структурному оформленні мовлення.

Поглибленню інтересу до професії вчителя сприяло запровадження безперервної педагогічної практики з I по IV (V) курс (з 1985 р.)³⁰⁹. Проте, як вказує Є. Белозерцев, її недоліками були відсутність підготовки до педагогічної творчості (за винятком Полтавського педагогічного інституту), екстенсивний підхід до підготовки вчителя, домінування "поэлементного

³⁰⁸Бориско Н. Ф., Красовская Н. А. 1988. *Интенсивное обучение в языковом педагогическом вузе. Иностранные языки в школе.* № 6, с. 71 - 74. С. 72 - 73.

³⁰⁹*Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961 - 1986)* (под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина). 1987. М.: Педагогика. 416 с. С. 363.

підходу", коли кожен викладач засобами своєї навчальної дисципліни "закладає" свій елемент в особистість майбутнього вчителя-предметника й бракує цілісного формування творчої особистості³¹⁰. Полтавська наукова школа під керівництвом І. Зязюна запропонувала особистісноорієнтовану модель професійної підготовки вчителя³¹¹, що знайшла своє відображення в підручниках "Основи педагогічної майстерності"³¹² та "Педагогічна майстерність"³¹³. На думку авторів, навчання у вузі мало не лише формувати професійні вміння та навички, а й розвивати особистість майбутнього вчителя та формувати його професійну майстерність³¹⁴. Положення запропонованої І. Зязюном концепції педмайстерності не втратили своєї актуальності й сьогодні³¹⁵.

Протягом практики в школі студенти не до кінця розуміли її специфіки, не враховували індивідуально-психологічних особливостей та інтересів учнів, відчували труднощі в плануванні тощо³¹⁶. Аналізуючи програми педпрактики різних педвузів, ми звернули увагу на її перенасиченість завданнями, непропорційне співвідношення об'єму завдань з виховної та навчальної роботи з предмету, недостатню розробку питань організації та керівництва практикою з боку вчителів шкіл та педагогів вузу³¹⁷. Фактично формулювання практичних завдань з дисципліни не співпадали з умовами та вимогами педагогічної практики та не відповідали її основній меті – професійно-діяльнісному підходу, коли вся система практичних завдань мала спрямовуватися на оволодіння педагогічною діяльністю та функціями вчителя. Щодо організації та змісту безперервної практики майбутнього

³¹⁰Белозерцев Е. П. 1989. *Подготовка учителя в условиях перестройки*. М.: Педагогика. 208 с. С. 15 - 34.

³¹¹Учитель: экспериментальная целевая программа "школа-педвуз-школа": авт.-сост. И. А. Зязюн. 1985. Полтава. 41 с.

³¹²Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы: под ред. И. А. Зязюна, В. К. Розова, Л. И. Рувинского. 1985. Полтава. 316 с.

³¹³Педагогічна майстерність: підручник (І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та інші: за ред. І. А. Зязюна). 2004. К.: Вища школа. 422 с.

³¹⁴Там само, с. 5.

³¹⁵Там само, с. 8 - 49.

³¹⁶Брискина М. Ю. 1987. *Подготовка студентов пединститута к внеклассной работе по иностранному языку в школе*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 73 - 76.

³¹⁷Программы педагогических институтов. Педагогическая практика студентов. МП СССР, 1985.

вчителя ІМ, К. Саломатов радив спиратися на такі положення та принципи:

- урахування специфіки цілей, змісту та структури основних видів педагогічної діяльності вчителя ІМ (навчальної й позакласної роботи з предмету, виховної роботи класного керівника);

- урахування закономірностей і психологічних особливостей процесу формування методичних умінь (свідомість, умотивованість вибору системи дій, практичне відпрацювання методичних задач);

- взаємозв'язок та наступність змісту практичних завдань від курсу до курсу; взаємозв'язок між змістом дисциплін і змістом завдань з педагогічної практики в середині кожного курсу;

- творча, взаємна співпраця між кафедрами, що займалися організацією та керівництвом безперервною підпрактикою;

- єдині зразки звітності студентів та критерії оцінювання їх діяльності³¹⁸.

Важливим питанням протягом досліджуваного періоду уряд СРСР вважав підготовку майбутнього вчителя ІМ до виховної роботи в школі засобами свого навчального предмету. Адже молодим спеціалістам часто бракувало спеціальних знань та професійних умінь для проведення заходів, оскільки вони не завжди отримували необхідну підготовку в педінститутах. Чинна в цей час програма з методики викладання ІМ не передбачала цілісної системи роботи з підготовки студента до позакласної роботи: бракувало спеціальної літератури, недостатньою була кількість практичних занять, теорія не встигала за практикою. Вирішення цього питання методисти вбачали в залученні всіх студентів до систематичної позакласної роботи у вузі під час навчання та в школі під час підпрактики³¹⁹. У цей час Горлівський педінститут ІМ став ініціатором посилення уваги до вивчення педагогічного досвіду, який студенти могли б у подальшому використовувати при написанні курсових та дипломних робіт, а також під

³¹⁸Саломатов К. И., Шатилов С. Ф. 1988. *Совершенствование профессионально-методической подготовки будущих учителей*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 15 - 20. С. 18 - 19.

³¹⁹Брискина М. Ю. 1984. *О подготовке будущего учителя иностранного языка к проведению внеклассной работы по предмету*. Иностранные языки в школе. № 4, с. 86 - 90.

час педагогічної практики в школі. Важливу роль відігравали вузівські кабінети методики викладання ІМ у школі, що допомагали консультаціями, семінарами-практикумами тощо. Для глибокого оволодіння вміннями організації позакласної роботи вкрай важливою спеціалісти цього інституту вважали власну практичну діяльність студентів, що реалізувалася на спецсемінарах з позакласної роботи, які мали чітке професійно-педагогічне спрямування (професійно-ділові ігри, методичні задачі, практичні завдання тощо)³²⁰.

Аналіз тогочасного досвіду факультетів ІМ дає змогу виокремити два шляхи формування необхідних умінь: безпосередній та опосередкований, що давали можливість комплексно підготувати майбутнього вчителя ІМ. Безпосередній шлях передбачав участь студента в організації позакласної роботи під час практики, а опосередкований – проведення такої роботи на факультеті. Все вищесказане засвідчує чітку тенденцію, що проявилася в досліджуваній період – формування вмінь для проведення позакласної роботи з ІМ в змісті фахової підготовки вчителя ІМ.

Ще однією важливою рисою тогочасної фахової підготовки методисти вважали підготовку вчителя-дослідника, що міг творчо вирішувати питання навчання й виховання учнів та володів сучасними в той час методами педагогічного пошуку³²¹. Студент як творча особистість міг сформуватися лише у процесі дослідницької, пошукової діяльності в сукупності з навчальною. Це забезпечувало активну участь кожного студента в науковому пошуку, сприяло ефективності навчального процесу: студент краще засвоював теорію мови, ефективні прийоми навчання та формував власні професійні переконання. Тож, завданням факультетів ІМ було не лише підготувати фахівця з мови, а й сформувати вчителя ІМ як активного дослідника³²². Акцент робився на системній та безперервній підготовці до

³²⁰Роман С. В. 1986. *О подготовке студентов к внеклассной работе по иностранному языку в школе. Иностранные языки в школе.* № 2, с. 54 -58.

³²¹Языкова Н. В. 1984. *Система учебной исследовательской работы студентов в методической подготовке учителя иностранного языка.* Иностранные языки в школе. № 5, с. 60 - 63.

³²²Борисов В. С. 1986. *Учебно-исследовательская работа студентов при обучении иностранному языку на выпускном курсе языкового вуза.* Иностранные языки в школе. № 2, с. 58 - 61. С. 58.

науково-методичної роботи: єдності навчання та науково-дослідницької діяльності студента у вузі, безперервності дослідницької роботи. Висловлювалися пропозиції щодо введення спецкурсу "Основи наукових досліджень" вже на I – II курсах навчання. Системний характер дослідницької роботи бачився як запорука успіху студентів. Важливо було закласти основи дослідницьких умінь під час аудиторної роботи студентів: лекцій, семінарів, практичних занять. Проблемні лекції, яким передувало самостійне попереднє ознайомлення студентів з проблемами, що виносилися на розгляд на лекції, певним чином могли активізувати цей процес. Для самостійної роботи студентам пропонувалося анотування та реферування наукової літератури, огляд доповідей на конференціях, аналіз шкільних підручників, лабораторні роботи, розробка фрагментів уроку тощо. На практичних заняттях студенти переходили поступово від умовних до реальних дослідницьких ситуацій: аналізу текстів, фонограм, стенограм, конспектів уроків тощо. Курсові роботи з фахової мови та методики була першим серйозним результатом наукової роботи студентів, де вони визначали мету, предмет, об'єкт дослідження, узагальнювали та робили висновки, а також оформляли результати. Науково-дослідницька робота студентів значно сприяла підвищенню наукового рівня викладання фахових предметів та покращенню підготовки майбутнього вчителя до роботи в школі. Самостійна дослідницька робота студентів була необхідною для оволодіння вміннями творчого характеру, що сприяло посиленню професійної підготовки вчителя ІМ в цілому. Адже факультети ІМ повинні були підготувати спеціаліста, здатного вдосконалювати свої знання та вміння шляхом самоосвіти³²³. В. Краєвський свого часу писав: "Ні знання самої педагогічної науки, ні практичний досвід не можуть замінити спеціальної підготовки до ведення науково-дослідницької діяльності, хоч і є необхідною передумовою для такої підготовки"³²⁴.

У педагогічній літературі почали пропонуватися шляхи покращення

³²³Борисов В. С. 1986. *Учебно-исследовательская работа студентов при обучении иностранному языку на выпускном курсе языкового вуза*. Иностранные языки в школе. № 2, с. 58 - 61. С. 58.

³²⁴Краевский В. В. 1977. *Соотношение педагогической науки и педагогической теории*. М., с. 12.

дослідницької роботи майбутніх учителів ІМ у ВНЗ. Так, В. Коростельов у 1988 році запропонував систему безперервної науково-дослідницької підготовки студентів факультетів ІМ протягом усіх п'яти курсів навчання³²⁵. До компонентів цієї системи він відніс:

- формулювання загальної мети та завдань науково-дослідницької діяльності (НДД) для кожного курсу;
- розвиток пізнавальних / дослідницьких умінь;
- ознайомлення студентів із специфікою ведення НДД;
- використання різних форм організації і видів НДД;
- розробку форм контролю за проведенням НДД. Втілення в життя цієї системи потребувало змін у навчальному процесі. Сама ж система носила експериментальний характер. Тому її реалізація залишалася індивідуальною справою кожного викладача в кожному окремому вузі.

Не втрачало актуальності питання набуття майбутніми учителями ІМ методичної майстерності. Деякі студенти міркували так, що для виконання ними професійних обов'язків учителя достатньо вільного володіння ІМ. Відомий радянський методист Є. Пассов вважав хибною думку, що досконале володіння мовою може забезпечити високу якість її викладання, оскільки мова йде про навчання спілкування, а не навчання мовленнєвої діяльності. Він наголошував, що нові соціальні умови потребували нового викладача з новими поглядами на викладання предмета, який, крім вільного володіння ІМ, володів би методичною майстерністю у її викладанні: методичною культурою (знаннями, досвідом, творчістю) та індивідуальністю (особистими якостями, індивідуальним стилем викладання, здібностями, рисами характеру). Це, в свою чергу, потребувало спеціальної цілеспрямованої підготовки і, як наслідок, нової програми професійної підготовки вчителя ІМ³²⁶.

Системі методичної підготовки відводилася інтегруюча роль у процесі тогочасної фахової підготовки вчителя ІМ. На підставі спостережень за

³²⁵Коростелев В. С. 1988. *Структура и содержание системы научно-исследовательской подготовки будущего учителя иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 65 - 71.

³²⁶Пассов Е. И. 1984. *Методическое мастерство учителя иностранного языка*. Иностранные языки в школе. № 6, с. 24 - 29.

педпрактикою, вивчення методичної літератури, спостереження за діяльністю початківців у школі тощо Л. Бризгалова, І. Верещагіна, Г. Рогова, Л. Сологуб, Н. Язикова та інші вказували на все ще існуючий розрив між теоретичною й практичною підготовкою студентів – студенти відчували складнощі в плануванні й проведенні уроків ІМ, використані ними навчальні прийоми та способи навчальної роботи не вирізнялися різноманітністю, застосовувалося мало цікавих для учнів вправ, аудіовізуальних засобів навчання. Попри функціонування протягом уже кількох років у школах навчально-методичних комплексів, котрі започатковували зовсім іншу систему шкільного іншомовного навчання, ніж у попередні часи, студенти виявилися лише в загальних рисах знайомими зі складовими компонентами цих комплексів і з прийомами роботи з ними, дуже рідко застосовували ТЗН і дидактичний матеріал, передбачений НМК. У змісті нових НМК відбулося розширення елементів соціокультурного фону в процесі навчання мови, значне збільшення обсягу, урізноманітнення форми (тексти-листи, тексти-газетні публікації, тексти-біографічні виклади тощо) й тематики країнознавчих та культурознавчих текстів, значне розширення переліку авторів художніх творів для читання, з'явилося багато нових країнознавчих тем про події у житті Радянського Союзу і країн-носіїв ІМ³²⁷. Значне збільшення культурологічного компонента шкільних підручників у порівнянні з минулими десятиліттями вимагало розширення словникового запасу майбутніх учителів ІМ, бо багато з подібних тем у вузівських підручниках з фахової мови не розглядалися.

Поставала серйозна проблема осучаснення фахової підготовки загалом і перебудови методичної підготовки студентів зокрема, щоб привести її у відповідність з новими умовами викладання ІМ в школі. Ефективним вирішенням цього питання деякі фахівці вважали введення в систему фахової підготовки вчителя ІМ такої ланки роботи, як лабораторні роботи з методики

³²⁷Мисечко О. Є. 2015. *Вітчизняна традиція творення культуроцентричного підручника англійської мови: досвід радянського періоду*. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. К.: Педагогічна думка. Вип. 15. Ч. 2. 378 с. С. 31 - 41.

викладання ІМ для самостійного виконання студентами³²⁸. Особливістю лабораторних робіт було те, що вони надавали студентами можливість краще ознайомитися з аудіовізуальними засобами й екранними посібниками, що містилися в шкільних НМК. Так, наприклад, до складу навчально-методичних комплексів з усіх ІМ входили діафільми, які посідали значне місце в розвитку головним чином усного мовлення (як підготовленого, так і не підготовленого) і легко пристосовувалися до навчання учнів з різною мовною підготовкою. Вони могли бути предметними, ситуативними, тематичними, міжтематичними, країнознавчими; подавалися як в озвученому, так і неозвученому вигляді як опора для усного мовлення. Проте на практиці цей результативний засіб навчання недостатньо застосовувався як учителями, так і студентами. Тому введення в програму фахової підготовки студентів лабораторних робіт з методики навчання ІМ мало покращити їх уміння працювати з аудіовізуальними компонентами НМК (діафільмами, кінофільмами, кінокільцівками тощо), розширити країнознавчу тематику й відповідну лексику, якою б володіли майбутні вчителі ІМ, розвивати самоосвіту та пізнавальну активність студента³²⁹. Для звітності студент міг продемонструвати мікроурок на практичному занятті з методики, здати усний залік чи письмово оформлений фрагмент уроку. Ця пропозиція була реалізована в наступний період фахової підготовки вчителя ІМ.

Інші методисти (І. Андреасян, П. Бабинська) вбачали скорочення розриву між теоретичною та практичною підготовкою студентів у вдосконаленні методичної роботи викладача над аудиторною і позааудиторною діяльністю студента, що включала б компонентів³³⁰. Перший – необхідно було скласти програму, що містила б набір знань, умінь і навичок, вокабуляр з теми, дослідницькі завдання, письмову практичну роботу та завдання для

³²⁸Верецагіна І. Н., Рабинович Ф. М., Ященко К. П. 1985. *Лабораторные работы в системе методической подготовки учителей иностранных языков по теме "Использование экранных пособий (на примере диафильма)"*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 59 - 63. С. 60.

³²⁹Там само, с. 59 - 61.

³³⁰Андреасян И. М., Бабинская П. К. 1988. *О совершенствовании профессиональной подготовки студентов на практических занятиях по методике преподавания иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 6, с. 74 - 78.

самостійної роботи і список рекомендованої літератури, завдання для виготовлення роздаткового матеріалу студентами. Другий компонент передбачав підбір проблемних питань та завдань для вивчення теми на практичному занятті. Схеми послідовності роботи викладача при виконанні певних методичних задач – елементи третього компоненту. Четвертий складався з написання зразка фрагменту уроку в школі з даної теми. Після цього викладач підбирав аудіо та відео засоби та роздатковий матеріал. Останній компонент передбачав складання тестів та завдань для підсумкового контролю знань, умінь та навичок студентів з певної теми³³¹.

Якість самостійної підготовки студента до занять з методики залежала від системи розроблених викладачем диференційованих завдань: навчально-дослідницьких та письмових практичних. Навчально-дослідницькі завдання розвивали в студентів пізнавальні вміння аналізу цілей уроку, вибору навчального матеріалу та вправ, засобів та прийомів навчання ІМ. Письмові практичні завдання сприяли формуванню проєктувальних методичних умінь: формування цілей уроку, вибору послідовності мовного й мовленнєвого матеріалу, способу контролю тощо. Такі завдання можна було умовно поділити на такі групи:

- підбір студентами мовного і мовленнєвого матеріалу, необхідного для проведення уроку чи позакласного заходу;
- побудова комплексу вправ для навчання різних видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письма);
- складання плану-конспекту фрагменту уроку та позакласного заходу з певної теми;
- виготовлення наочних посібників та роздаткового матеріалу³³².

Усе вищесказане свідчить про посилення зв'язку між теоретичною та практичною підготовкою вчителя ІМ у досліджуваний період, а також наближення підготовки студентів з методики викладання ІМ та фахової

³³¹ Андреасян И. М., Бабинская П. К. 1988. *О совершенствовании профессиональной подготовки студентов на практических занятиях по методике преподавания иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 6, с. 74 - 78.

³³² Там само.

підготовки в цілому до реальних шкільних потреб викладання мови.

У 1985 році вийшов посібник для студентів педінститутів "Практикум з методики викладання ІМ" (під ред. К. Саломатова та С. Шатилова), що був вкрай важливим для фахової підготовки вчителя ІМ³³³. Він став свідченням запровадження у фахову підготовку вчителя ІМ нового підходу – діяльнісного. Автори вважали, що підготовка студентів у вузі мала здійснюватися в єдності всіх професійних функцій учителя та базуватися на потребах його реальної діяльності у школі. Автори сформулювали функції вчителя ІМ (комунікативно-навчальна, розвиваюча, виховна) та основні типи професійних завдань (методичні, операційно-структурні), запропонували систему занять з методики із завданнями для розвитку методичних умінь (лекції, семінарські завдання, семінарсько-практичні та практичні). В основу "Практикуму" було покладено різноманітність завдань, встановлення зв'язку теорії з практикою, залучення матеріалів шкільних навчально-методичних комплексів, спрямування на розвиток професійної самостійності студентів, що сприяло вдосконаленню фахової підготовки студентів³³⁴.

На початку 90-х рр. ХХ ст. зайшла мова про необхідність забезпечення безперервної освіти вчителя ІМ. А. Бердичевський розробив у цьому контексті авторську концепцію підготовки вчителя ІМ, в якій розділив систему такої освіти на п'ять етапів³³⁵. Перший етап – орієнтовно-підготовчий, який міг би проводитися на основі педагогічних класів школи (10 – 11), де протягом двох років здійснювалася б орієнтація на професію вчителя, а також проводився відбір молоді, найбільш здібної до цієї професії. Програма таких педкласів могла б включати педагогічну практику, під час якої визначали майбутнє вчителя, а також програму дисципліни психолого-педагогічного циклу – психолого-педагогічних основ професії вчителя, спілкування, артистичної майстерності. А. Бердичевський дослідив такі

³³³Практикум по методике преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для студентов пединститутов по спец. № 2103 "Иностр. яз." (под общ. ред. К. И. Саломатова, С. Ф. Шатилова). 1985. М.: Просвещение.

³³⁴Бердичевский А. Л., Гиниатуллин И. А. 1987. Практикум по методике преподавания иностранных языков. Иностранные языки в школе. № 3, с. 92 - 93. С. 93.

³³⁵Бердичевский А. Л. 1990. Концепция подготовки учителя иностранного языка. Иностранные языки в школе. № 4, с. 94 - 100.

аспекти орієнтовно-підготовчого етапу на базі педагогічних класів школи: принципи організації педкласу та зміст навчання; відбір учнів у педклас; мета вивчення ІМ; організація навчального процесу.

В основу організації педкласу він поклав такі принципи:

- безперервність освіти довузівського, вузівського та після вузівського етапів формування особистості вчителя;
- системний, культурологічний, діяльнісний, особистісно-креативний підходи;
- психологічна діагностика профпридатності до педагогічної діяльності та науково обґрунтований відбір молоді в педагогічні навчальні заклади;
- формування в школярів мотиваційно-ціннісного ставлення до професії вчителя ІМ;
- формування готовності до професійної освіти;
- інтелектуальний та мотиваційний розвиток учнів 10 – 11 класів;
- гуманізація всіх дисциплін, що вивчалися;
- педагогіка співпраці;
- професійно-комунікативний підхід до вивчення ІМ³³⁶. Основним завданням педагогічних класів бачилося створення умов для прояву активності школярів у професійному самовизначенні та підготовці випускників педкласу до подальшого навчання на факультетах ІМ. У подальшому в педагогічному класі передбачався перехід на принципово нову структуру загальноосвітніх дисциплін. Відбір учнів в педкласи ґрунтувався на тестуванні з метою визначення професійних здібностей (особливостей мислення, пам'яті, сприйняття, уваги) та на співбесіді, в якій претендент повинен продемонструвати свої вміння, культуру, в тому числі мовну, логістику мислення, лінгвістичні здібності та рівень володіння ІМ. У процесі співбесіди школярам пропонувалося розв'язати деякі професійні задачі та програти педагогічну ситуацію на подану тему. У таких співбесідах могли взяти участь також і студенти факультетів ІМ, для яких це було б своєрідною

³³⁶Бердичевский А. Л. 1991. *Ориентирующе-подготовительный этап профессиональной подготовки учителя иностранного языка на базе педагогических классов*. Иностранные языки в школе. № 5, с. 69 - 75.

педпрактикою, що формує вміння розпізнати характер та темперамент людини. Вивчення ІМ в педкласі передбачало поглиблений двохрічний курс, наприкінці якого рівень володіння ІМ мав бути достатнім для вступу на мовний факультет педагогічного вузу. Навчання ІМ в педкласі передбачало комплексну реалізацію практичної, виховної, освітньої та розвивальної цілей.

Другий етап системи безперервної освіти вчителя, за А. Бердичевським, мав здійснюватися в умовах вищого педагогічного закладу протягом I – III курсів. Це фундаментальна базова підготовка вже спрямованого на обрану професію студента на основі дисциплін 1-ї і 2-ї груп (суспільно-політичної, загальноосвітньої і теоретичної груп дисциплін).

Третій етап – практична підготовка в умовах вищого педагогічного закладу (IV курс), яку студент виконує в школі, а саме на основі дисциплін 3-ї групи (практична педагогіка, психологія, методика). Навчання мало б проходити у формі розв'язання практичних, педагогічних, психологічних, методичних завдань і ділових ігор.

Четвертий етап здійснювався в умовах школи, де студент випускного курсу під керівництвом методиста проводили б практичну діяльність у вигляді стажування. У процесі цієї роботи студент мав адаптуватися до майбутньої роботи в умовах її прямого виконання.

П'ятий етап планувався в умовах інститутів підвищення кваліфікації та самоосвіти. Практичні заняття з основної спеціальності в вузі передбачалися протягом всіх п'яти років навчання, набуваючи своєї специфіки на IV курсі – повністю орієнтуватися на програму школи, а на V курсі проводитися у вигляді консультацій один день в тиждень. Навчання мало закінчуватися державним екзаменом.

Як засвідчив аналіз літературних джерел, нові підходи й концепції у підготовці вчителя ІМ протягом 1984 – 1991 рр. розроблялися головним чином на всесоюзному рівні. На республіканському рівні ініціативних пропозицій кардинальних змін у цій сфері вищої освіти не спостерігалось. Загалом у межах виділеного періоду 1984 – 1991 рр. можемо виділити такі особливості фахової підготовки вчителя ІМ:

- поновлення підготовки вчителів за двома спеціальностями;
- розробка та запровадження робочих планів та програм для всіх педагогічних спеціальностей педінститутів як нових нормативних документів, що розроблялися на підставі навчальної програми дисципліни;
- курс на скорочення розриву між теоретичною та практичною підготовкою вчителя;
- виникнення проблеми підготовки вчителя ІМ до роботи в малокомплектній школі та розробка спеціальних рекомендації для роботи в умовах малокомплектного класу;
- розвиток комунікативного підходу в навчанні ІМ у вищій і середній школі та використання для цього аудіо-візуальних засобів;
- розробка діяльнісного підходу до фахової підготовки вчителя ІМ;
- підготовка та апробація інтенсивного методу навчання ІМ у вузі;
- зростання ролі диференційованого та індивідуального підходів у навчально-виховному процесі;
- осучаснення фахової підготовки вчителя ІМ шляхом введення до її змісту лабораторних робіт з методики навчання ІМ та використання ТЗН;
- закладення основ педмайстерності Полтавською науковою школою під керівництвом І. Зязюна;
- посилення уваги до виховних можливостей та до позакласної роботи з ІМ;
- посилення ролі науково-методичної та науково-дослідницької роботи студентів;
- поява першої авторської концепції побудови системи безперервної освіти вчителя ІМ (А. Бердичевський, 1990 р.).

Узагальнюючи перелічені особливості, виділимо такі тенденції, що характеризували розвиток фахової підготовки вчителя ІМ в досліджуваний період:

- спрямування підготовки вчителя до роботи в умовах нових соціально-педагогічних викликів (малокомплектна сільська школа, диференційований та індивідуальний підходи в процесі навчання й виховання учнів, виховна робота на уроці та в позаурочний час на матеріалі іноземної мови);

- виведення фахової підготовки вчителя ІМ на новий рівень – рівень формування педагогічної та методичної майстерності й дослідницьких умінь творчого педагогічного пошуку;
- розвиток започаткованих на попередньому етапі і розробка нових підходів і методів у фаховій підготовці вчителя ІМ: комунікативного, діяльнісного підходів, інтенсивного методу;
- продовження тенденції педагогізації фахової підготовки вчителя ІМ.

Висновки до другого розділу

На основі розробленої періодизації було проведено історико-педагогічний аналіз розвитку змісту фахової підготовки вчителя ІМ в Україні впродовж другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. У межах кожного з виокремлених періодів було виявлено певні особливості, котрі демонструють динаміку розвитку фахової підготовки вчителя ІМ загалом і змісту цієї підготовки зокрема.

Встановлено, що протягом 1950 – 1963 рр. завершувалося структурування змісту фахової підготовки, стабілізувався перелік навчальних предметів у складі типових навчальних планів для підготовки вчителів ІМ. Змінювався підхід у вивченні фахової мови з оволодіння окремими її аспектами у напрямі вивчення її як цілісної системи (комплексна система навчання). Було взято курс на практичне оволодіння мовою як засобом спілкування, а не просто сумою лінгвістичних знань. Широкого обговорення й практичного дослідження набула проблема педагогізації викладання фахових мов, наближення вивчення мови у педагогічному виші до потреб її навчання у школі. Відбувалася технологізація процесу вивчення мови шляхом устаткування лінгвістичних факультетів / інститутів ТЗН, лінгафонними кабінетами й лабораторіями. Активізувалося видання підручників з фахових дисциплін іноземними мовами.

З'ясовано, що в 1963 – 1984 рр. відчутно посилюлося практичне спрямування фахової підготовки вчителя ІМ на оволодіння мовою у цілях спілкування нею, було виокремлене аудіювання як вид мовленнєвої

діяльності, котрий мав формуватися на практичних заняттях з фахової мови. Поаспектне вивчення фахової мови було замінене комплексним вивченням мови. З'явилися перші систематизовані комплекси для вивчення фахової мови впродовж усіх років навчання у виші. Була посилена увага до теоретико-лінгвістичної освіти як важливої основи науково обґрунтованої практичної підготовки вчителя ІМ. Відбувалося вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів ІМ, була розроблена система навчальних методичних задач для активізації діяльності студентів на заняттях з методики викладання ІМ. Були запропоновані перші професіограми вчителя ІМ.

У ході перебудови системи освіти в контексті радянського дискурсу (1984 – 1991 рр.) у фаховій підготовці вчителя ІМ продовжувався курс на ліквідацію розриву між теоретичною та практичною підготовкою. На зміну свідомо-порівняльному підходу у викладанні мови прийшов комунікативний підхід та метод інтенсивного навчання ІМ. Посилювалася увага до виховних можливостей ІМ, позакласної роботи з мови, підвищення педагогічної майстерності майбутнього вчителя ІМ. Зростала вага науково-методичної та науково-дослідницької роботи студентів.

Результати другого розділу висвітлено у наукових працях автора: 68, 69, 70, 71, 73, 74 76.

РОЗДІЛ III

РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

3.1. Розвиток змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови в умовах розбудови незалежної держави (1991 – 2005 рр.)

Після проголошення незалежності України в 1991 році суверенна держава поставила перед собою завдання реформування системи середньої й вищої освіти. Міносвіти України отримало право координувати, контролювати та інспектувати заклади освіти та здійснювати зв'язок з іншими державами³³⁷. Україна стала на шлях формування власної освітньої політики інтегрування в міжнародний освітній простір. Набували реального змісту спроби національно-демократичних сил національної ідентифікації України. Зокрема, розпочиналося практичне впровадження Закону "Про мови в Українській РСР", прийнятого ще в жовтні 1989 року. Після прийняття Закону "Про мови" українські виші взялися до українізації навчального процесу. Зростала кількість дисциплін з українською мовою викладання, проте ситуація залишалася напруженою на півдні та сході України, оскільки мовний режим викладання там не дотримувався³³⁸. Держава збільшила набір на спеціальність "українська мова й література", але швидко покращити ситуацію не вдалося в зв'язку з браком спеціалістів, методичного забезпечення та літератури, а також недостатньо розробленої програми³³⁹.

У 1992 році в рамках державної комплексної програми "Навчальна книга" було оголошено конкурс на створення національних підручників, які повинні були перерозподілятися між вишами³⁴⁰. Швидкість їх підготовки, відсутність рецензування й апробації впливала на їх якість. Щодо науково-

³³⁷Кабінету Міністрів України (11 листопада 1991 р.). ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 17, спр. 129 (Документи, направлені до Верховної Ради УРСР, Ради Міністрів УРСР та ін. державних органів з питань народної освіти (інструкції, листування). 2 жовтня – 31 грудня 1991 р., 106 арк.). Арк. 72.

³³⁸Накази № 85 - 135 з основної діяльності Міністерства освіти України. 1992 – 2000 рр. (6 серпня – 29 вересня 1992 р.). ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 18, спр. 4, арк. 93 - 99.

³³⁹Гондюла В. П. 1992. *Що ж вирішують кадри?* Урядовий кур'єр. № 25. 19 червня. С. 6.

³⁴⁰Див. 338.

методичної літератури для підготовки вчителя ІМ в Україні, то в 1995 році викладачі кафедри методики викладання ІМ Київського державного лінгвістичного університету на чолі з С. Ніколаєвою розпочали видавництво науково-методичного журналу "Іноземні мови", що містив статті теоретичного та практичного спрямування й поступово перейшов на українську мову висвітлення рубрик, ставши в Україні головним періодичним фаховим виданням у галузі вивчення й викладання ІМ.

Укази Президента України Л. Кравчука "Основні напрями реформування вищої освіти" (1995 р.), "Про заходи щодо реформування системи підготовки спеціалістів та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів освіти" засвідчили реформування всієї галузі вищої освіти, для якої основними стали демократичні права особистості³⁴¹. Було запроваджено державний контроль за порядком ліцензування, атестації та акредитації вищих навчальних закладів незалежно від форми власності. З того часу всі документи щодо підготовки майбутніх учителів ІМ узгоджуються з Міжнародною стандартною кваліфікацією професій (International Standard Classification of Occupation – ISCO), а також міжнародною стандартною класифікацією освіти (International Standard Classification of Education – ISCED)³⁴².

Відповідно до нових суспільних і законодавчих засад, інституційний і змістовий аспекти фахової підготовки майбутніх учителів ІМ у вищих закладах освіти України в 90-ті роки минулого століття також зазнали змін. Насамперед, значно збільшилася кількість спеціальностей вищої професійної освіти в Україні. На початку 90-х років ХХ століття студентів-філологів готували за такими спеціальностями: "основна ІМ, друга ІМ", "російська мова та література, ІМ", "українська мова та література, ІМ", "ІМ, педагогіка", "історія, ІМ", "географія, ІМ", "біологія й ІМ". Уперше було

³⁴¹*Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні*: Указ Президента України від 12.09.1995 р. № 832/95. Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні (укл. В. Г. Небабін). К., 1998 . Т. 1. С. 109 - 116.

³⁴²*Міжнародна стандартна класифікація професій (ISCO-88)*: International Standard Classification of Occupation (ILO, Geneva). Режим доступу: <http://www.nau.kiev.ua/nau10/ukr/show>.

здійснено набір студентів за спеціальностями "педагогіка та методика початкового навчання та ІМ", "фізкультура та ІМ". Плідними стали такі мікси професій, як вихователь дитячого садка і вчитель ІМ або вчитель початкових класів і ІМ тощо)³⁴³. Водночас припинили підготовку за спеціальностями "ІМ та методика виховної роботи", "іспанська, німецька мови", "іспанська, французька мови", "французька, іспанська мови". У 1991 – 92 н.р. 13 % (13428 осіб) від загальної кількості студентів педагогічних інститутів України становили ті, хто готувався стати фахівцями з ІМ³⁴⁴. Аналізуючи Додаток Д, робимо висновок про те, що ІМ у цей час ставали досить популярними, а кількість спеціальностей, компонентом яких є ІМ, зростала^{345,346}. На початку 90-х років в Україні з'явилися перші недержавні вузи, що почали масово популяризуватися серед молоді, оскільки вони більш оперативно реагували на зміни в попиті на нові спеціальності, визнавалися державою та мали високі економічні й організаційні показники. Зростання цього сегменту освіти припало на 1994 – 1998 роки, а стабілізація настала після значного насичення країни освітніми послугами. До 2000 року в Україні налічувалося 30 % недержавних вузів III – V рівнів акредитації, більшість яких відкривалися або у великих містах, або ж у невеликих населених пунктах, у яких були відсутні державні вузи.

Запровадження ступеневої системи вищої освіти супроводжувалося введенням чотирьох рівнів акредитації вищих навчальних закладів:

- I рівень – технікуми, училища та школи, що готували молодших спеціалістів;
- II рівень – коледжі, в яких здійснювалася підготовка бакалаврів за чотирьохрічною програмою на базі повної загальної середньої освіти;
- III і IV рівні – інститути, університети та академії, які готували бакалаврів і

³⁴³Розподіл студентів за курсами та спеціальностями на 1.10.1991 р. Зведені стат. звіти пед. ін-тів Міністерства освіти УРСР за 1991 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 17, спр. 130. Арк. 1 - 14.

³⁴⁴Розподіл студентів за спеціальностями. Зведені стат. звіти Міністерства освіти УРСР за 1988 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 17, спр. 20. Арк. 1.

³⁴⁵Розподіл студентів за спеціальностями на початок 1990 / 91 н.р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 17, спр. 90, 45 арк. Арк. 2 - 7, 18 - 20.

³⁴⁶Див. 344.

спеціалістів (заклади III рівня), а також магістрів (заклади IV рівня).

З березня 1993 р. педагогічні інститути масово трансформувалися в педуніверситети. Колегія Міністерства України змінила статус і назву державних ВНЗ, що отримували IV рівень акредитації, на університети та академії. Наприклад, Київський державний педагогічний інститут став Українським педагогічним університетом (31.06.1993 р.)^{347,348,349}. Згідно з постановою Кабміну від 13.06.1993 р. "Про вдосконалення мережі вищих навчальних закладів", 17 ВНЗ отримали статус університетів та академій. Проте зміцнити матеріально-технічну базу та забезпечити ці виші науково-педагогічними кадрами вищої кваліфікації вдавалося досить складно через недофінансування вищої школи та відтік кваліфікованих спеціалістів. Позитивним було розширення переліку спеціальностей, а негативним – зниження якості навчання³⁵⁰.

Основним напрямом перебудови в сфері підготовки спеціалістів у 1990-і роки XX століття став перехід від предметного до профільного навчання у вищих навчальних закладах. Головну увагу почали приділяти креативним якостям людини та розвитку її особистості. Освіта стала механізмом розвитку особистості, а якість навчання почала визначатися тим, наскільки знання, навички й вміння студентів відповідають вимогам їх майбутньої професійної діяльності. Формування й розвиток здібностей майбутніх учителів, виховання їх як усебічно розвинених, самостійно і творчо мислячих особистостей знаходилися в центрі уваги перебудови. Перебудова вимагала й нових підходів та методів у підготовці вчителів ІМ.

Процес навчання ІМ у 90-х роках зробив упевнений поворот у бік гуманізації, коли центром уваги стала особистість учня/студента, його потреби та особливості. Це внесло значні корективи в спілкування на занятті:

³⁴⁷Протоколи, рішення колегії та документи до них № 7 - 10, 27 січня – 24 березня 1993 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 18, спр. 48. 214 арк. Арк. 134.

³⁴⁸Протоколи, рішення колегії та документи до них № 11, 12, 26 квітня – 26 травня 1993 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 18, спр. 49. 162 арк. Арк. 3.

³⁴⁹Протоколи, рішення колегії та документи до них № 13 - 16, 31 червня – 29 вересня 1993 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 18, спр. 50. 139 арк. Арк. 9 – 10.

³⁵⁰Накази № 85 - 135 з основної діяльності Міністерства освіти України. 1992 – 2000 рр. (6 серпня – 29 вересня 1992 р.). ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 18, спр. 4, арк. 93 - 99.

активна взаємодія та співпраця з урахуванням психологічних властивостей партнера по комунікації спонукало до індивідуалізації процесу навчання в цілому. Важливою стороною цього процесу став розвиток особистих здібностей і потенціальних можливостей учнів / студентів. Таким чином у фаховій підготовці вчителів актуалізувалася диференціація навчання. Тепер ішлося не лише про диференційований підхід у діяльності вчителя в школі, а й про такий підхід до його підготовки у виші. Ця технологія, розроблена В. Фірсовим, виділяла два стандарти: стандарт обов'язкової підготовки та стандарт для навчання тих студентів, котрі виявляли особливу зацікавленість тим чи іншим предметом / дисципліною³⁵¹. О. Бугайов відмічав, що студент отримав змогу самостійно обрати ступінь засвоєння програмового матеріалу на основі обов'язкових знань – вводилося поняття рівневої диференціації³⁵². У теоретичному обґрунтуванні змісту фахової підготовки вчителя ІМ продовжували акцентувати необхідність педагогізації процесу викладання мови у вузі, про яку в свій час говорили А. Монігетті, К. Саломатов, С. Шатилов та інші відомі методисти³⁵³. У цей період починають розроблятися різні концепції підготовки вчителя ІМ.

Методичні та дидактичні дослідження українських методистів та їхніх колег із ближнього зарубіжжя (Я. Гінсбург, О. Колесникова, Є. Маслико, А. Мирзоян, С. Ніколаєва, Є. Пассов, Н. Складенко та інші) доводили необхідність використання нових, ефективніших засобів фахової підготовки вчителя ІМ. Серед нових прийомів, які з'являлися у фаховій підготовці вчителів ІМ в Україні в той час, слід назвати ділові ігри, що на думку Л. Котлярової та В. Скалкина, здатні оптимізувати фахову підготовку вчителя ІМ у педвузах³⁵⁴. Їх розглядали як комплексний прийом моделювання типових ситуацій фахового навчання групового типу. Системне постійне

³⁵¹Фірсов В. В. 1994. *Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения*. М., Педагогика. 194 с.

³⁵²Бугайов І. 1991. *Диференціація навчання у сучасній середній школі*. Радянська школа. № 8, с. 7 - 15.

³⁵³Гурвич П. Б. 1988. *Народному образованию – новый качественный уровень*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 3 - 10.

³⁵⁴Скалкин В. Л., Котлярова Л. Б. 1990. *Имитационно-деловые игры как одно из средств профессиональной подготовки учителя иностранного языка*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 70 - 74.

розігрування професійних та фахових ситуацій іноземною мовою було аналогом реального спілкування в професійній сфері, виробляло стереотип адекватного вербального реагування на навчальну дійсність – формувалася рівень фахової готовності. Вихід у мовлення відбувався в природній ситуації спілкування, що мобілізувало знання та фаховий досвід. Попередній досвід викладання ІМ в педвузах набув розвитку в напрямі посилення орієнтації процесу навчання на особистість і виявлення її креативних можливостей. Для цього в традиційні форми навчальної роботи (лекції, семінари та лабораторні роботи, практичні заняття з мови) починають вносити нові елементи: рольові ігри, конструктивно-плануючу діяльність, використання опор, парну та групову роботу тощо³⁵⁵.

Методист Л. Графова рекомендувала викладачам вузів використовувати підготовчі ігрові вправи на заняттях з практичного курсу ІМ: граматичні та лексичні, вікторини та загадки, ситуативно-рольові ігри³⁵⁶. Розроблялися системи педагогічних ігор. Для прикладу, система Л. Ароніної складалася з трьох поетапних груп: імітаційні ігри; комплексні педагогічні ігри; рольові ігри³⁵⁷. Така система педагогічних ігор була спрямована допомогти в підготовці майбутніх учителів ІМ в соціально-психологічному плані, зокрема, долати труднощі у вирішенні практичних завдань, пов'язаних з взаємовідносинами між людьми. У діловій педагогічній грі один зі студентів грав роль учителя, проводячи фрагмент уроку ІМ (матеріал готував на основі добре знайомого навчального матеріалу спеціальних дисциплін), а інші – роль учнів. Це формувало навички професійної поведінки, що згодом проявлялися в період педагогічної практики в школі. У такій грі знайшла своє продовження більш рання практика "відкритих уроків", описана в п. 2.2. Але на цьому етапі у вжитку викладачів уже почав поширюватися термін

³⁵⁵Манеева О. Г. 1990. *Самостоятельная работа студентов как способ совершенствования профессиональной подготовки учителя*. Иностранные языки в школе. № 4, с. 100 - 104.

³⁵⁶Графова Л. Л. 1986. *Разработка и внедрение ролевых и деловых игр в учебный процесс – одна из основных форм интенсификации обучения на вечернем факультете совершенствования дипломированных специалистов*. Методика интенсификации обучения иностранным языкам взрослых. М., с. 11.

³⁵⁷Аронина Л. И. 1993. *Современные проблемы преподавания иностранных языков в школе и в вузе*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 63 - 65.

"мікрОВикладання" – українськомовна калька оригінального англословного терміну "microteaching" – для позначення нового засобу формування комунікативних умінь у майбутніх педагогів та підготовки студентів до педагогічної практики, який сприяв оволодінню практичними уміньми володіти аудиторією та здійснювати корекцію своєї методичної діяльності^{358,359}. Ділова педагогічна гра підвищувала навчальний ефект заняття з ІМ, мотивацію до фахового предмету "ІМ", допомагала активному засвоєнню лексики зі спеціальності та стала формою ранньої педагогізації фахової підготовки вчителя ІМ. Рольові та ділові ігри почали розглядатися методистами як ефективні методи формування граматичної мовної компетенції в ситуаціях міжособистісного спілкування. Т. Стеченко запропонувала використання різних типів комунікативних ситуацій для навчання граматики ІМ: ситуації рольових відносин, що переплітаються з досвідом та звичками студента; ситуації спільної діяльності, що виникають під час навчання чи побуту; моральні ситуації з усіх сфер життя; ситуації соціальної взаємодії тощо³⁶⁰. Ігрова діяльність стала легким способом забезпечення новизни ситуації та вар'ювання завдань. Функціонально орієнтований розподіл граматичного матеріалу мав відбуватися залежно від потреби комунікації.

Важливу роль у педагогізації навчання продовжувала відігравати координація роботи кафедр ІМ з кафедрами психолого-педагогічного циклу та іншими спеціальними кафедрами, наслідком чого стали цікаві форми організації науково-дослідницької роботи студентів, що формували самостійну думку та давали можливість розкрити особисті здібності кожного студента. У той же час, як відзначала викладач вищої школи Т. Самохіна, студенти не завжди виявляли вміння послідовно та аргументовано висловлювати свою думку, що є високим мистецтвом, коли важлива і манера

³⁵⁸Савенкова Л. О. 1998. *Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування*: Автореф. дис... д-ра пед. наук. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. 32 с.

³⁵⁹Сергєєв В. Т. 2001. *МікрОВикладання як засіб ранньої підготовки студентів до педагогічної практики*. Гуманізація навчально-виховного процесу: науковометодичний збірник. Слов'янськ. Вип. 11. С. 14 - 18.

³⁶⁰Стеченко Т. О. 2003. *Методичні принципи формування професійно орієнтованої англословної граматичної компетенції майбутніх філологів*. Вісник Житомирського державного педагогічного університету. Вип. 12, с. 121 - 124. С. 122.

поведінки, і вміння спілкування з аудиторією, і дикція. Основним в аргументованому висловлюванні майбутніх учителів ІМ на цьому етапі розвитку їх фахової підготовки методисти вважали правильно оформлене мовлення студента³⁶¹. Тому перед викладачами ІМ поставало завдання навчити студентів умінь правильного оформлення своїх думок ІМ й розвивати в них логічне мислення та вміння послідовно й переконливо доводити свою точку зору.

На етапі розвитку фахової підготовки вчителя ІМ в умовах розбудови нової самостійної держави значно активізувалися науково-практичні пошуки українських учених. Так, українські методисти зробили вагомий вклад у дослідження проблеми формування іншомовних мовленнєвих навичок та умінь. Викладач Київського державного університету ІМ Н. Скляренко запропонувала систему вправ для запобігання труднощів мовленнєвої адаптації³⁶². До складу системи увійшли такі послідовні вправи:

- рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, продуктивні (відповідно до форми подачі інформації);
- з природними опорами, зі штучними опорами, без опор (за критерієм наявності опор);
- некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні (за критерієм комунікативності);
- максимально керовані викладачем, частково керовані, некеровані (за критерієм самостійності мовця);
- індивідуальні, парні, групові (за формою виконання). Запропонована Н. Скляренко система вправ засвідчила поступовий перехід до професійно-комунікативної підготовки майбутніх учителів ІМ в Україні.

Покращення та систематизації потребувала й самостійна робота з практичного курсу в процесі фахової підготовки вчителя ІМ, головну мету якої методисти сформулювали як досягнення відповідного рівня іншомовної

³⁶¹Самохіна Т. С. 1988. *Обучение аргументированному высказыванию на факультете иностранных языков педагогического института. Иностранные языки в школе.* № 3, с. 82 - 85.

³⁶²Скляренко Н. К. 1999. *Сучасні вимоги до справ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та умінь.* Іноземні мови. № 3, с. 3 - 7.

комунікативної компетенції (сукупності взаємозалежних якостей особистості: знань, умінь, навичок, способів діяльності, що задаються до певного кола предметів і процесів та необхідних для якісної, продуктивної діяльності щодо них)³⁶³. Щодо структури самостійної роботи на початку 90-х років, то методисти зробили висновок, що головне місце в ній посідає підготовка до занять з подальшим контролем викладача. Проте більш важливим вважають використання перспективних завдань з відтермінованим контролем. У підготовці вчителя ІМ починають звертати увагу не лише на те, чи навчиться студент працювати самостійно над мовою, а й чи буде він це робити після закінчення вузу під час професійної діяльності. Традиційні види самостійної роботи О. Манєєва радила поєднувати з новими для побудови моделі самостійної роботи в рамках навчального процесу у вузі³⁶⁴. Значимість самостійної роботи підкріплювала такими якостями навчально-виховного процесу, як динамізм, можливість самостійного закінчення вивчення теми, диференційоване навчання та альтернативні шляхи вивчення ІМ. Оскільки самостійна робота передбачала найбільшу особисту діяльність кожного студента, вона розглядалася методистами як інструмент вдосконалення творчої особистості³⁶⁵.

Організація самостійної роботи педагогічного вузу на початку 90-х років передбачала опору на такі форми її виконання, які є методично важливим для формування основних функцій майбутнього вчителя (конструктивно-плануючі, мотиваційно-стимулюючі, комунікативно-навчальні). При цьому акцент робився на особистих якостях студента та розвитку його творчого мислення. Методисти радили звернути увагу на створення позитивного соціально-психологічного клімату в навчальній групі (щоб студент при необхідності міг вільно звертатися за індивідуальною консультацією до викладача та до товариша по навчанню), своєчасний

³⁶³Гиниатуллин И. А. 1990. *Самостоятельная работа по практическому курсу иностранного языка*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 74 - 79.

³⁶⁴Манєєва О. Г. 1990. *Самостоятельная работа студентов как способ совершенствования профессиональной подготовки учителя*. Иностранные языки в школе. № 4, с. 100 - 104. С. 101.

³⁶⁵Там само.

контроль та об'єктивне оцінювання самостійної роботи студентів³⁶⁶.

Середина 90-х років XX століття стала періодом розгортання співпраці українських учителів ІМ і викладачів вузів із фахівцями-носіями цих мов зі США, Великої Британії, Німеччини, Австрії, Франції. В Україні почали розгортатися ресурсні центри, які надавали інформаційно-методичну допомогу у вивченні і викладанні ІМ, проводили тренінги, семінари, воркшопи, літні мовні та методичні школи для вчителів і викладачів ІМ, мовні курси і табори для школярів, студентів та усіх бажаючих вивчати ІМ. Учителі шкіл, викладачі й студенти вищої школи отримали доступ до автентичної навчальної літератури, підготовленої й виданої за кордоном; підручників для навчання мови відомих західних видавництв; автентичних навчальних відео- й аудіокурсів; сучасних методик навчання ІМ.

Осучаснення методичних знань змусило українських методистів по-новому розглянути такі види мовленнєвої діяльності, як читання та аудіювання іншомовного тексту. Використання автентичних художніх текстів класичних і сучасних авторів, а саме їх естетико-стилістичний аналіз набув нового звучання у фаховій підготовці вчителів ІМ. Дослідивши процес сприйняття студентами естетичної інформації художніх текстів, Т. Ніфака зробила висновок, що аналіз художніх текстів є творчим процесом, що залежить від рівня підготовки студентів та естетичного потенціалу тексту, стимулює пізнання студентів³⁶⁷. Лексичні, літературознавчі, естетичні та лінгвостилістичні вміння студентів стали вкрай важливими для якісного здійснення аналізу таких текстів. Дослідниця поділила естетико-стилістичний аналіз художнього тексту на три етапи, що давали установку на загальне судження про текст, естетичну цінність зовнішніх зв'язків та змісту даного тексту, а також підсумкове судження про цінність художнього тексту: вступний етап (бесіда про автора та його творчість, робота з довідковою літературою), текстовий (читання для розуміння змісту, визначення

³⁶⁶Аронина Л. И. 1993. *Современные проблемы преподавания иностранных языков в школе и в вузе*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 63 - 65.

³⁶⁷Ніфака Т. П. 1995. *Естетично-стилістичний аналіз художніх текстів у підготовці викладачів англійської мови*. Іноземні мови. № 2, с. 32 - 36.

естетичного потенціалу) та узагальнюючий (дискусія з обґрунтуванням власного естетичного сприйняття тексту)³⁶⁸.

Що стосувалося аудіювання, то досвід роботи викладачів ІМ факультету ІМ Житомирського педінституту (з 1999 р. педуніверситету) доводить, що вміння аудіювати не завжди на той час досягало належного рівня сформованості в майбутніх учителів ІМ³⁶⁹. Саме тому викладачі-методисти Л. Калініна та І. Самойлюкевич активно досліджували це питання в пошуку ефективних підходів до навчання аудіювання, оскільки це досить складний вид мовленнєвої діяльності, спрямований на складні розумові операції. Для цього вони розробили відповідні види вправ для розвитку комунікативних умінь аудіювання, що мали покращити якість розуміння текстів та їх коментування³⁷⁰. Напрацювання згаданих викладачів активно впроваджувалися в мовну й методичну підготовку студентів факультету ІМ цього вишу.

Друга половина 90-х років позначається появою на теренах української вищої школи терміну "автономія" студента у вивченні ІМ – явища, яке вже давно досліджували зарубіжні методисти. Так, Ф. Бенсон зазначав, що автономія – це здатність особи до пізнання, яка втрачається під час навчання у вузі, оскільки студент не визначає та не контролює своє навчання³⁷¹. Автономія стала необхідною через появу нових підходів до організації фахової підготовки вчителя ІМ після проголошення незалежності України (інноваційне навчання, компетентнісний підхід, інформаційні технології тощо). Цілком зрозуміло, що успішне застосування практичних знань після закінчення навчання було можливе за умови, що студент умів поставити ціль, знайти способи та засоби її реалізації, зробити висновки про те, чи володів навичками автономії в навчанні. Досвід Д. Літтла вказує на необхідність вивчення ІМ не лише на заняттях за присутності викладача, а й самостійно,

³⁶⁸Ніфака Т. П. 1995. *Естетично-стилістичний аналіз художніх текстів у підготовці викладачів англійської мови*. Іноземні мови. № 2, с. 32.

³⁶⁹Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. 1995. *Комунікативний підхід до навчання аудіювання студентів III курсу мовного вузу*. Іноземні мови. № 2, с. 36 - 41.

³⁷⁰Там само.

³⁷¹Benson P. 1997. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 270 p.

беручи відповідальність за свою самостійну та позааудиторну роботу³⁷².

У середині 90-х рр. XX століття залишалася популярною й така форма, як інтенсивне навчання ІМ, але його гальмувала відсутність підручників і НМК для різних типів навчальних закладів. У цей час відомий український учений-методист Н. Бориско (Київ) розробляє основні положення теорії підручника з інтенсивного навчання ІМ. Розробка теорії і навчально-методичного забезпечення інтенсивного навчання ІМ були важливими чинниками фахової підготовки майбутнього вчителя ІМ, бо давали йому змогу працювати в навчальних закладах нових типів з підвищеною увагою до вивчення учнями ІМ (ліцелях, коледжах, колегіумах) та на різноманітних курсах з вивчення ІМ, які масово відкривалися в Україні. На думку Н. Бориско, навчально-методичний комплекс (НМК) для інтенсивного навчання ІМ повинен був враховувати методичні, соціально-психологічні й психолінгвістичні закономірності інтенсивного навчання: особистісно-зорієнтоване спілкування, рольову організацію навчального матеріалу, поліфункціональний характер вправ, колективну взаємодію. Нею пропонувалися й специфічні пріоритети на кожному етапі впровадження інтенсивного навчання мови у фахову підготовку вчителя: I курс – фонетичний, II курс – лексичний, III курс – філологічний, IV і V курси – педагогічний і методичний³⁷³. Ці пріоритети обумовлювали створення відповідного НМК для викладача та студента. Ідея створення НМК з інтенсивного навчання для фахового вивчення мови у вищій школі була абсолютно новою, бо досі такі комплекси застосовувалися лише у шкільній іншомовній освіті. Пропонувалося, що комплекс для студента мав складатися з підручника, книги для самостійної роботи, аудіо- і відеозасобів і комп'ютерної програми. НМК викладача повинен містити книгу для вчителя, аудіо- та відеопрограму, кодоплівки та діапозитиви, музичні фонограми, а також комплект роздаткових матеріалів³⁷⁴. Методичні ідеї Н. Бориско стали

³⁷²Little D. 1991. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik. 67 p.

³⁷³Бориско Н. Ф. 1995. *Концепция учебника в интенсивном курсе обучения иностранным языкам*. Іноземні мови. № 2, с. 41 - 43.

³⁷⁴Там само.

важливим напрямом розвитку фахової підготовки вчителя ІМ, у якому почали рухатися українські викладачі мовних ВНЗ, додаючи свою ініціативу та творчі здібності.

У цей час в Україні починають ініціюватися самостійні, а не залежні від центрів у Москві чи Санкт-Петербурзі, пошуки змісту фахової підготовки вчителя ІМ. Розробляються національні програми і підручники, побудовані на комунікативному та соціокультурному підходах до вивчення ІМ. Навчання іншомовного спілкування стає неможливим без урахування соціокультурного фактора. При цьому до змісту соціокультурного вивчення мови відноситься не лише культура носіїв мови, а й власна національна культура, що сприяє акультурації особистості³⁷⁵. Аналізуючи проект програми з англійської мови для університетів з чотирьохрічним курсом навчання, розроблений колективом викладачів Київського лінгвістичного університету під керівництвом С. Ніколаєвої у 1999 р., відмічаємо її комунікативне спрямування та відповідність тогочасним досягненням лінгвістики й методики. Метою нової програми було формування компетентного та професійного вчителя англійської мови з вільним володінням мовою³⁷⁶. Робився акцент на соціокультурній компетентності майбутнього вчителя ІМ, що пронизувала наскрізь усі чотири роки підготовки бакалаврів. Програма складалася з трьох взаємопов'язаних складових: зміст, методика та оцінювання (детально описані завдання, зразки тестів). Передбачалося широке використання автентичних підручників зарубіжних видавництв. Укладачами програми були враховані рекомендації Комітету з питань освіти при Раді Європи щодо рівнів володіння іншомовним мовленням³⁷⁷. Оскільки проект програми 1999 р. передбачав вивчення студентами сучасних автентичних творів англійської та

³⁷⁵Войнова Ж. Е. 1999. *Использование учебно-речевых ситуаций со страноведческой направленностью при обучении говорению студентов курса языкового факультета педагогического вуза: (На материале английского языка)*: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Петрозаводск. 164 с.

³⁷⁶Програма з англійської мови для університетів / інститутів (чотирирічний курс навчання): Проект. Колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. 1999. Координ.-інформ. центр "Злагода". 186 с.

³⁷⁷Там само.

американської літератури, викладачами відзначався значний позитивний вплив художніх текстів для навчання сучасного ідіоматичного розмовного мовлення, що співвідносилися з особистим досвідом студентів, оскільки вони стимулювали інтерес до іншої країни, розвивали мислення та уяву, розширювали діапазон комунікативних ситуацій³⁷⁸. Тому тексти радили відбирати згідно наступних принципів: урахування естетичного та соціокультурного потенціалу, вокабулярно-стилістичного та ситуативно-тематичного³⁷⁹.

Кінець 90-х років XX століття ознаменувався початком користування Інтернетом і стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. На той час існувало чотири служби Інтернету: WWW (доступ до актуальної автентичної інформації), E-Mail (електронна пошта: листування з носіями мови), Foren або UseNet (телеконференції: участь в обговоренні будь-якої теми чи проблеми) та Chatrooms або IRC (розмови в реальному часі). Тому розробниками теорії НМК для фахової підготовки вчителя ІМ почала передбачатися можливість взаємодії з Інтернетом, що в деяких методистів викликало занепокоєння щодо небезпеки знищення традиційних засобів навчання (підручників, посібників тощо)³⁸⁰. Деякі науковці вважали, що цей процес може дещо затягнутися, оскільки НМК (та підручник як його головний компонент) містить систематизований і структурований шлях вивчення ІМ на відміну від offline навчання³⁸¹. Проте наслідки взаємодії традиційного НМК з Інтернетом ставали очевидними: НМК поступово переходив з ролі домінуючого в роль керуючого засобу навчання ІМ. Щодо інших функції НМК, то його організаційно-плануюча функція зберігалася, а інформуюча та моделююча функції змінювалися, оскільки завдяки новим інформаційно-комунікаційним можливостям відкривався необмежений

³⁷⁸Подосиннікова Г. І. 2000. *Принципи відбору фрагментів англомовних художніх текстів для навчання ідіоматичного розмовного мовлення на середньому етапі вищої мовної школи*. Іноземні мови. № 4, с. 27.

³⁷⁹Там само, с. 28 - 29.

³⁸⁰J. W., Ponterio R. 1998. *Using www Multimedia in the Foreign Language Classroom: is this for me?* Language Learning Technologie. № 2/1, p. 4 - 10.

³⁸¹Бориско Н. Ф. 2001. *Тенденции развития учебно-методических комплексов с учетом новых информационных и коммуникационных технологий (Интернет)*. Іноземні мови. № 3, с. 19 - 21.

доступ до будь-якої інформації, що завжди актуальна, автентична та високої якості. Поряд із цим зустрічалися певні труднощі: великий об'єм інформації та її складність. Поступово викладачі вчилися самі й навчали студентів відбирати та сортувати необхідну кількість інформації з Інтернету. Це означало розширення навчальної та управляючої функції НМК: навчання структурувати необхідний мінімум адрес, спілкуватися віртуально та організовувати самостійну роботу. Збільшувалася ступінь відкритості НМК завдяки Інтернету, тому що студенти брали активну участь у своєму навчанні, а не керувалися лише матеріалом підручника. Він також отримували можливість створювати свій "індивідуальний" підручник – набір довідкових матеріалів з різних Інтернет-ресурсів, практичних вправ, аудіо- й відеоматеріалів. Таким чином посилювалася мотивуюча функція НМК.

Н. Бориско виділяє 5 взаємопов'язаних аспектів щодо створення НМК для фахового вивчення ІМ в зв'язку з появою Інтернету: інструментальний (тексти та вправи на користування апаратним забезпеченням (hardware) і програмним забезпеченням (software); когнітивний (організація й структурування інформації з мережі); мовний (мова комп'ютера, правила письмової комунікації, мовний аспект створення вебсайтів); соціальний (формування вміння роботи в інтерактивному просторі) та емоційно-афективний (профілактика негативних емоцій та явищ у мережі)³⁸².

Викладачі вишів починають активно розробляти технології комп'ютерного контролю знань студентів та створювати діагностичні, оцінювальні й корекційні тестові комп'ютерні програми³⁸³. Фахова підготовка вчителя ІМ полегшується, оскільки зникає фактор суб'єктивності під час оцінювання тесту, зменшується витрата часу на виконання та перевірку завдань, з'являється можливість доповнювати чи коригувати зміст тесту. Студенти отримують кращі можливості для самоконтролю. Так, популярними стають завдання одноразового та багаторазового вибору,

³⁸²Бориско Н. Ф. 2001. *Тенденции развития учебно-методических комплексов с учетом новых информационных и коммуникационных технологий (Интернет)*. Іноземні мови. № 3, с. 19 - 21.

³⁸³Солодка Т. В. 1994. *Контрольное тестирование как метод контроля за результатами учебной деятельности студентов*: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Харьков. 170 с.

завдання типу "так / ні", завдання короткої відповіді, асоціативні завдання тощо³⁸⁴. Запровадження комп'ютерного тестування потребує чіткої розробки його основних компонентів, тому залишається дещо хаотичним у досліджуваний період. Перехід від реальних навчальних ситуацій спілкування до віртуальних, що забезпечуються за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (форуми, чати, e-mail, on-line спілкування, відеоконференції тощо) суттєво вплинув на організацію самостійної роботи студентів у 2000-х роках. Активне використання всесвітньої павутини в досліджуваний період спонукало викладачів до пошуку нових форм індивідуальної, парної та групової роботи (листування, проекти, взаємонавчання) у підготовці з фахової мови³⁸⁵. Актуалізувалася така форма навчання ІМ, як інтерактивне навчання.

Порівняння традиційного й інтерактивного навчання, здійснене О. Пометун, виявило їх відмінності за цілями, позиціями учасників навчального процесу, організацією комунікації у навчальному процесі, методами навчання. У контексті інтерактивного навчання знання набували іншої форми – системи, здобутої не від викладача, а в процесі власної активності й самостійного пошуку. Таким чином, метою інтерактивного навчання стає створення педагогом умов навчання, за яких знання та власна компетентність самостійно відкриваються, здобуваються й конструюються³⁸⁶. Взаємодія учасників навчального процесу будується на паритетності. Паритетні стосунки допускають прийняття педагогом думок і активної позиції того, кого він навчає, визнання за ним права на самостійність суджень, відмову від переконання в тому, що єдино правильна думка належить викладачу / вчителю³⁸⁷. Організація комунікації в системі інтерактивного навчання є багатосторонньою, педагог виступає не суто ініціатором і джерелом готової інформації, а "організатором процесу

³⁸⁴Солодка Т. В. 1994. *Контрольное тестирование как метод контроля за результатами учебной деятельности студентов*: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Харьков 170 с.

³⁸⁵Бориско Н. Ф. 2001. *Сам себе методист или советы изучающему иностранные языки*. Киев. С. 50 - 55, 201 - 211, 244 - 248.

³⁸⁶Пометун О. І. 2007. *Енциклопедія інтерактивного навчання*. К. 144 с. С. 8.

³⁸⁷ Там само, с. 10.

навчання, консультантом, фасилітатором, який ніколи не "замикає" навчальний процес на собі"³⁸⁸. Інтерактивне навчання реалізується через відповідні методи, основою яких є активність і взаємодія. З початку 2000-х років інтерактивна модель навчання і застосування в навчанні сукупності інтерактивних технологій почали входити в практику навчальної роботи в середній і вищій школі. Тому введення елементів інтерактивного навчання у систему фахової підготовки вчителів ІМ ставало також інструментом їх залучення до використання такої освітньої моделі в своїй подальшій професійній діяльності.

У цей же час процес фахової іншомовної освіти у вищих навчальних закладах, що готували вчителів ІМ, почав орієнтуватися на новий – компетентнісний – підхід у навчанні ІМ з переорієнтацією навчального процесу на формування в студентів мовних, комунікативних, дискурсивних, соціокультурних, комунікативно-методичних компетенцій. Його реалізація в навчанні іншомовної комунікації передбачала функціонально адекватне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та вдосконалення здатності й готовності до творчого застосування мовних засобів, умілого використання мовного етикету й невербальних засобів комунікації.

У зв'язку із запровадженням компетентнісного освітнього підходу звернемо увагу на його історичні витоки. Термін "компетенція" був введений у 1965 році американським лінгвістом Н. Хомським. Автор виділив поняття "мовна компетенція", яке розглядав як "здатність особистості, яка необхідна їй для здійснення будь-якої діяльності". Дослідник диференціює поняття мовної та мовленнєвої компетенції, стверджуючи, що мовна компетенція є джерелом розвитку мовленнєвої, когнітивної, соціолінгвістичної та культурологічної³⁸⁹. Послідовник Н. Хомського Д. Хаймс розширив обсяги поняття, стверджуючи, що компетенція – це "не лише володіння граматиною й складом мови, а й знання, вміння, ситуації, в яких відбувається

³⁸⁸Пометун О. І. 2007. *Енциклопедія інтерактивного навчання*. К. 144 с. С. 12.

³⁸⁹Хомський Н. 1972 (англ. 1965). *Аспекти теорії синтаксиса*. Москва. 122 с.

мовленнєвий акт"³⁹⁰. У вітчизняній педагогіці терміни "компетентність", "компетенція" почали використовуватись з 80-х років ХХ століття. Зазначимо принагідно, що в початковий період запровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку вчителя ІМ в Україні термін "комунікативна компетенція" використовувався як семантичний еквівалент сучасного терміну "комунікативна компетентність", запозиченого з англійської мови й не зовсім коректно перекладеного українською.

Головною рушійною силою запровадження компетентнісного підходу до вивчення та викладання ІМ стали рекомендації Ради Європи з мовної освіти, видані в 2001 році англійською та французькою мовами й перекладені українською мовою в 2003 році³⁹¹. У змісті цих рекомендацій містився не лише перелік найбільш актуальних компетентностей, а й дескриптори конкретних компетенцій, якими має володіти мовець для здійснення певного виду комунікативної діяльності (рецепції, продукції, інтеракції, медіації). Крім того, було запропоновано шість рівнів володіння мовою: елементарний користувач (рівні А1 та А2), незалежний користувач (рівні В1 та В2), досвідчений користувач (рівні С1 та С2). Інноваційний підхід, запропонований у Загальноєвропейських рекомендаціях, було втілено в змісті нової шкільної програми³⁹². В Україні, відповідно до цієї шкільної програми, після закінчення початкової школи рівень володіння ІМ мав відповідати рівню А1, на кінець 9-го класу – рівню А2+, а на кінець 12-го класу – рівню В1+, згідно з "Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання". Така градація дала можливість і тим, хто вивчає мову, і тим, хто її викладає, отримати чітке уявлення про досягнуті результати, а також оцінити свій комунікативний досвід.

Комунікативна компетентність у фаховій мові полягає в побудові й оформленні будь-якого висловлювання таким чином, щоб воно мало

³⁹⁰Hymes D. H. 1983. *Essays in the history of linguistic anthropology*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins. 441 p.

³⁹¹Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання 2003. К.: Ленвіт. 273 с.

³⁹²Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 2 – 12 класи. 2001. Шкільний світ. 36 с.

максимально ефективний мовний вплив на того, з ким відбувається спілкування, його розум, емоції, спонукало його до активної мовленнєвої діяльності. Комунікативна компетентність розглядається більшістю дослідників-методистів як здатність сприймати мову чи породжувати її. Її формування в аспекті прагматики мови відбувається шляхом осмислення й засвоєння окремих концепцій і схем в практиці побудови переконливого висловлювання. Українські дослідники зазначають, що комунікативна компетентність – це здатність до спілкування з метою обміну інформацією, здатність користуватися мовою незалежно від професійної ситуації³⁹³. Такий підхід дає змогу наблизити вирішення деяких практичних завдань навчання вільного іншомовного висловлювання, зокрема: виявити і позначити раціональні схеми й моделі комунікації, дати конкретні рекомендації щодо їх оформлення, рекомендувати деякі мовні засоби реалізації комунікативних установок для досягнення очікуваного прагматичного ефекту³⁹⁴. Дослідниця комунікативних методів викладання англійської мови Л. Биркун вважає, що студент-філолог повинен не лише здобувати знання ІМ, а й розвивати вміння та навички застосування цих знань для реалізації реальних комунікативних ситуацій³⁹⁵. Важливою стає здатність налагоджувати контакти з іншими людьми для здійснення ефективної та переконливої комунікації. Такий підхід успішно застосовується в розглянутий період для вирішення конкретних завдань в процесі навчання ІМ при формуванні вмінь на рівні мовної та комунікативної компетенції.

Використання комунікативної методики навчання ІМ не залишає осторонь і такі рецептивні види мовленнєвої діяльності, як читання й аудіювання. Роль цих компонентів фахової підготовки вчителя ІМ не знижується й продовжує залишатися в полі зору дослідників. Так, викладачка Дрогобицького державного педуніверситету Т. Вдовіна пропонує методичні

³⁹³Словник-довідник з української лінгводидактики: Навч. посібник: за ред. М. Пентиліук. 2003. Ленвіт. 149 с.

³⁹⁴Озеров Г. В. 1989. *Использование логико-смысловых схем и языковых опор при обучении свободным аргументированным высказываниям в дискуссиях*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 84 - 88.

³⁹⁵Биркун Л. В. 1998. *Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови*. Ознайомлювальна брошура для українських учителів англійської мови. Київ. 48 с. С. 7.

рекомендації для послідовного й глибокого аналізу художніх текстів для домашнього читання. Комплекс вправ складається з дотекстових (визначення комунікативної установки на читання тексту) та післятекстових (контроль розуміння змістової інформації) завдань, що дають змогу студентам не лише проаналізувати текст, а й проникнути в ідейний зміст творів³⁹⁶.

Все більше уваги українські методисти звертають на використання відеофонограм, які ще в кінці 80-х років ХХ століття дослідила Н. Бориско³⁹⁷. В. Пащук, спостерігаючи за студентами під час навчання, робить висновок про значні недоліки їх монологічного мовлення, виправити які можуть саме автентичні художні відеофільми, оскільки стимулюють критичне мислення, демонструють мовленнєві зразки, збагачують зміст спілкування. Розроблений викладачами факультету іноземних мов Житомирського педуніверситету комплекс завдань для навчання монологічного мовлення на основі автентичного художнього відеофільму демонструє значне покращення тематичного вокабуляру, зв'язності, обсягу та швидкості мовлення студентів, що свідчить про позитивні зміни в навчанні монологічного мовлення майбутнього вчителя ІМ³⁹⁸.

У 2000-х роках постійно зростає роль самостійної роботи студентів над поліпшенням своєї фахової підготовки. Продовжується активне залучення автентичних іншомовних текстів до самостійної роботи студентів над фаховою мовою. Програма з англійської мови для філологічних факультетів університетів чітко розмежовує тематичний компонент змісту самостійної роботи за 4 блоками: людина, сучасне життя, англomовний світ та Україна, професійно-педагогічна діяльність³⁹⁹. При відборі змісту самостійної роботи виділяються такі принципи: необхідність і достатність змісту для реалізації цілей; посиленість і доступність змісту; відкритість змістових мінімумів

³⁹⁶Вдовіна Т. О. 2001. *Зміст і структура методичних рекомендацій та завдань для читання художніх текстів (англійська мова, вища мовна школа)*. Іноземні мови. № 4, с. 39 - 42.

³⁹⁷Бориско Н. Ф. 1988. *Обучение устной монологической речи с использованием видеофонограммы в интенсивном курсе на начальном этапе обучения*: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 186 с.

³⁹⁸Пащук В. С. 2000. *Вправи для навчання монологічного мовлення на основі автентичного художнього твору*. Іноземні мови. № 4, с. 30 - 33.

³⁹⁹Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект [С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.]. 2001. Вінниця. Вид-во "Нова книга". 245 с. С. 5.

відповідно до інтересів та здібностей студентів; відповідність потребам та інтелектуальному рівню студентів; поширеність та вживаність мовного явища; професійна спрямованість⁴⁰⁰. Посилюються загальнопедагогічні засади самостійної роботи студентів у фаховій підготовці. Так, І. Зязюн наголошує на формуванні в ході самостійної роботи мотивації та внутрішнього налаштування студента на самовдосконалення. Невід'ємною частиною стає планування, методичне забезпечення, консультування, контролювання та оцінювання самостійної роботи студента. Саме контроль відображає ступінь засвоєння навчального матеріалу, підвищує мотивацію та дозволяє скоригувати подальші дії викладача й студента⁴⁰¹.

Майбутній учитель повинен самостійно вдосконалювати свої знання, поєднувати практичну роботу з теоретичною, набувати дослідницькі навички. Тому на цьому етапі фахової підготовки майбутнього вчителя ІМ зростає значення пошуково-дослідницької роботи студентів. У процесі навчального дослідження вони не лише здобувають знання, але й знайомляться зі способами їх отримання, вчать систематизувати типові помилки, аналізувати вправи для роботи над іншомовним матеріалом, знайомляться з принципами складання лабораторних робіт, оволодівають умінням роботи зі словником та іншими довідниками. О. Котенко, аналізуючи шляхи професіоналізації підготовки майбутнього вчителя ІМ, переносить акцент із навчальної на самостійну науково-дослідницьку роботу студентів. У цьому контексті вона визначає такі завдання науково-дослідницької роботи у вишах: забезпечення здійснення теоретичних, експериментальних та інших досліджень у педагогічній науці; впровадження в практику результатів цих досліджень та залучення студентства до науково-дослідницької роботи. Вона наголошує на необхідності спрямування студента на пошук нових рішень тих завдань, з якими доведеться

⁴⁰⁰Бориско Н. Ф. 2000. *Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку)*: дис. доктора пед. наук: 13.00.02. Киев. 508 с. С. 113.

⁴⁰¹Зязюн І. А. 2000. *Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти*. Педагогіка толерантності. № 3, с. 58 - 61.

зустрічатися у професійній діяльності⁴⁰².

В організації дослідницької роботи студентів одне з перших місць посідає проектна діяльність. С. Хмельковська вважає метод проектів одним із найефективніших у процесі навчальної і дослідницької роботи, оскільки він активізує навчально-пізнавальну діяльність студента, організовує до самонавчання та самовирішення окремої життєвої проблеми⁴⁰³. Проект самостійно планується та реалізується, в його виконанні й презентації мовне спілкування переплітається з інтелектуально-емоційним контекстом іншої діяльності⁴⁰⁴. Підготовка рефератів, доповідей, повідомлень, що спонукають до творчого та глибокого опанування навчального матеріалу, підвищують мотивацію до оволодіння науковим матеріалом. Крім того, студент стає активним учасником групової діяльності та вчиться у співробітництві. Проектна діяльність дає змогу відкрити приховані здібності кожного студента, відкриває можливості користування Інтернетом та сучасною технікою – стає новою моделлю творчого пошуку нестандартного вирішення того чи іншого завдання⁴⁰⁵.

У фаховій підготовці вчителя ІМ продовжує акцентуватися важливість методичної компетентності, одним з етапів формування якої вважається навчання плануванню шкільного уроку. Під час підготовки майбутніх фахівців до педагогічної практики на матеріалі вивчення академічного курсу методики навчання ІМ студенти сприймають засвоєні знання й вміння як систему, розраховану на роботу з ідеальним класом. Тому будь-які незаплановані зміни в реальних умовах діяльності на уроці роблять студентів-практикантів безпорадними та потребують аналізу й коректування дій. О. Манєєва приходить до висновку, що необхідно будувати методичну

⁴⁰²Котенко О. В. 2012. *Професіоналізація майбутнього вчителя іноземної мови: теоретико-прикладний аспект*. Вісник психології і педагогіки. Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. Випуск 8.

⁴⁰³Хмельковська С. В. 2005. *Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки*: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса. 20 с.

⁴⁰⁴Зимняя И. А. 1991. *Проектная методика обучения английскому языку*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 9 - 15. С. 10.

⁴⁰⁵Див. 403.

підготовку майбутнього вчителя ІМ так, щоб він у своїй професійній діяльності враховував та регулював конкретні умови навчання, в тому числі звертав увагу на особливості учнів, розвиваючи їх уміння⁴⁰⁶. Про сформованість фахових методичних умінь майбутнього вчителя ІМ свідчить його здатність використовувати ці вміння з урахуванням усіх умов, в яких проходить навчання школярів, особливо емоційного стану учнів. Оскільки емоційність учнів впливає на їх зацікавленість предметом, інтелектуальні та пізнавальні здібності, вона може розглядатись як важливий фактор індивідуалізації процесу навчання, коли підвищується їх мовленнєва активність, впевненість у собі, зацікавленість у спілкуванні на уроці. Для студента це стає додатковим поштовхом для самовдосконалення фахових методичних умінь: можливість будувати прогнози, аналізувати й пропонувати декілька варіантів вирішення завдань, розвиток дивергентного мислення. Відомо, що якість дивергентного мислення (здатність бачити проблеми, гнучкість та оригінальність мислення) розвивають творче начало, необхідне для вчителя.

Удосконаленню методичних умінь на розглянутому етапі розвитку фахової підготовки вчителя ІМ сприяла методична олімпіада, яку запропонували та апробували для студентів факультету ІМ викладачі Житомирського державного педагогічного університету ім. Івана Франка Л. Березенська, Л. Калініна, І. Самойлюкевич. Регулярне проведення методичної олімпіади в цьому виші демонструвало зростання готовності майбутнього вчителя ІМ до здійснення своєї професійної діяльності та рівня володіння фаховими знаннями, вміннями й навичками⁴⁰⁷. Студенти IV курсу проходили перший тур безпосередньо під час шкільної педагогічної практики: здійснювали планування й проведення уроків, використання наочності та ТЗН, сучасних методів навчання та диференційованого підходу в організації навчальної діяльності учнів. Другий тур відбувався під час

⁴⁰⁶Манеева О. Г. 1991. *Развитие у будущего учителя умения управлять эмоциональным состоянием учащихся*. Иностранные языки в школе. № 2, с. 93 - 97.

⁴⁰⁷Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В., Березенська Л. І. 2001. *Методична олімпіада як засіб контролю професійно-методичної підготовки студентів факультету іноземних мов*. Іноземні мови. № 3, с. 38 - 41.

підсумкової конференції з педпрактики: до уваги брали якість набутих практичних умінь під час проведення фрагментів уроків, захист студентами підготовленої під час практики наочності та висвітлення ними теоретичних питань методики навчання ІМ. Методична олімпіада стала не лише способом контролю професійно-методичної підготовки вчителя ІМ, а й засобом підвищення мотивації до вдосконалення фахової майстерності.

Провідною тенденцією іншомовної освіти в середній та вищій школі на початку ХХІ ст. після опублікування рекомендацій Ради Європи з мовної освіти стає спрямованість на формування соціокультурної комунікативної компетентності. Комунікативна компетентність позиціонується в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти як набуття мовцем умінь обговорювати проблеми, доводити власну позицію, формувати власний погляд, розвивати своє критичне та креативне мислення й адаптуватися у мовному середовищі, здійснювати спілкування крізь призму діалогу культур. Набуває актуальності навчання / вивчення мови в єдності з культурою народу, мова якого вивчається. Такий підхід має на меті підготовку до міжкультурного спілкування, щоб виховувати молодь у кращих традиціях полікультурної спільноти⁴⁰⁸. Рада Європи розробляє практичні поради вчителям та викладачам щодо розвитку соціокультурної компетентності в умовах штучного іншомовного культурного середовища⁴⁰⁹. Наголошується на поєднанні лінгвістичних та соціокультурних компетентностей (СКК) в процесі вивчення ІМ, підготовці студентів до взаємодії з носіями іншої мови та культури, усвідомленні освіти як галузі збагачення та розвитку особистості. Загальноєвропейські Рекомендації з питань вивчення, викладання та оцінювання рівня володіння ІМ засвідчують необхідність запровадження таких інновацій згідно з загальноєвропейськими вимогами до мовної освіти⁴¹⁰.

⁴⁰⁸Коваленко О. Я. 2002. *Про вивчення іноземних мов у 2003 - 2004 н.р.* English. № 21, с. 3 - 4.

⁴⁰⁹Byram M., Gribkova B., Starkey H. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a Practical Introduction for Teachers*: Council of Europe, Strasbourg. 42 p. P. 10.

⁴¹⁰Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання 2003. К.: Ленвіт. 273 с.

Розвиток соціокультурної компетентності студентів стає темою для обговорення на шпальтах періодичної преси. В. Калінін виділяє два види компетентностей, необхідних викладачеві ІМ для формування в майбутніх учителів ІМ соціокультурних умінь: власну соціокультурну компетентність та професійно-соціокультурну⁴¹¹. Чинники, що, на його думку, мотивують до оволодіння цією компетентністю, – спілкування з молоддю іншомовних країн, розуміння автентичних текстів, обмін культурним надбанням країн. Власна СКК включає в себе країнознавчі знання, знання моделей вербальної й невербальної поведінки, лінгвістичні знання. Професійна СКК – це бажання, готовність і вміння вчителя ІМ формувати соціокультурні знання, вміння, цінності учнів.

Соціокультурна комунікативна компетентність тісно переплітається із загальнокультурною: знанням національних та культурних особливостей, норм поведінки носіїв мови країни, мова якої вивчається студентом у вузі. Українські вчені та методисти позиціонують загальнокультурну компетентність як ключову, що формується на всіх етапах засвоєння змісту всіх предметів та галузей освіти. СКК, вважають вони, має формуватися в межах іншомовної фахової підготовки^{412,413}. Надання іншомовній фаховій підготовці вчителя ІМ в Україні соціокультурного характеру стає стійкою тенденцією.

Важливим чинником структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни їх освітніх програм та необхідних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах у досліджуваний період стає Болонський процес. Його метою є створення спільного європейського наукового та освітнього простору задля підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підняття

⁴¹¹Калінін В. О. 2003. *Структура і зміст поняття "соціокультурна компетенція" вчителя*. Неперервна професійна освіта: Теорія і практика. Київ. Вип. III - IV. С. 65 - 72.

⁴¹²Калінін В. О. 2004. *Teaching Language and Culture*. Х.: Видав. гр. "Основа". С. 96. (Серія "Бібліотека журналу "Англійська мова та література". Вип. 5).

⁴¹³Пассов Е. И. 2002. *Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация*. Иноземні мови. № 4, С. 3 - 18.

конкурентоспроможності європейської вищої школи. Болонський процес на рівні держав було започатковано підписанням міністрами освіти від імені своїх урядів документа, який назвали "Болонська декларація" (1999 р.). У 2005 році міністр освіти України С. Ніколаєнко в Бергені підписав Болонську декларацію від імені України. На сьогодні до числа її учасників входять 48 європейських країн, включно з Україною. Ще на етапі підготовки до входження в Болонський процес з 2001 року фахова підготовка вчителя ІМ була переведена в умови ступеневої освіти, тобто студенти мали здобувати різні освітньо-кваліфікаційні рівні на різних етапах / ступенях вищої освіти. Учителів ІМ планували готувати на базі повної загальної середньої освіти на освітньо-кваліфікаційному рівні бакалавра (4-річний термін навчання) або на рівні магістра на базі бакалаврського ступеню (1 – 2-річний термін навчання). У практику професійної іншомовної підготовки запроваджувалася модульно-рейтингова система навчання у вузі, розширювалися можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій під час практичної підготовки та зростала орієнтація студента на самооцінку своєї професійної компетентності⁴¹⁴.

Професійну підготовку майбутні вчителі ІМ здобували в педагогічних та класичних університетах, педінститутах чи інших вишах за умови виконання ними вимог держстандарту підготовки педагогічних кадрів⁴¹⁵. Навчання відбувалося за відповідними спеціальностями (в тому числі подвійними) й спеціалізаціями. Особливістю такої підготовки документами МОН декларувалася готовність фахівців користуватися ІМ під час розв'язання проблемних ситуацій в умовах професійно-педагогічного спілкування⁴¹⁶. Як важливий крок в модернізації професійної підготовки вчителя ІМ у цей час відзначимо запровадження в 2002 році раннього вивчення ІМ в усіх загальноосвітніх закладах, починаючи з другого класу.

⁴¹⁴Баркасі В. В. 2004. *Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов* : дис. канд. пед. наук. Одеса. 254 с.

⁴¹⁵Ніколаєва С. Ю. 1999. *Ступенева підготовка вчителя / викладача іноземної мови в університеті*. Іноземні мови. № 2, с. 3 - 8.

⁴¹⁶*Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту):* Лист МОН № 1/9-168 від 25.01.01 року.

Головним мотивом до такого кроку стала європейська практика й доведені наукою твердження, що первинні знання ІМ закладаються найкраще в ранньому віці та потребують постійного розвитку й вдосконалення в подальшому⁴¹⁷. Мета навчання ІМ в початковій школі формулюється як інтегративна: формування інтересу до оволодіння ІМ як іншим, крім рідної мови, засобом спілкування та елементарної комунікативної компетенції в чотирьох основних видах мовленнєвої діяльності⁴¹⁸. Учителі починають працювати за новими навчальними програмами видавництва "Шкільний світ" 2001 року: "Англійська мова 2 – 12 класи", "Німецька мова 2 – 12 класи", "Французька мова 2 – 12 класи", "Іспанська мова 2 – 12 класи". Програми передбачають "практичне опанування учнями мовленнєвих умінь на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування". Роль учителя змінюється з носія інформації на роль радника й організатора процесу навчання. Ці зміни знаходять своє відображення в підвищенні потреби у спеціальній професійній підготовці вчителя ІМ для початкової школи.

Проаналізувавши проблему підготовки вчителя ІМ для початкової школи в Україні на початку 2000-х років, спостерігаємо тенденцію до формування його професійної компетентності відповідно до світових вимог до іншомовної вищої освіти. Як важливі завдання постають мотивація навчально-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя ІМ початкової школи, підвищення його комунікативних компетенцій та вмінь залучати учнів до ігрової комунікації, оскільки молодші школярі краще засвоюють ІМ в грі⁴¹⁹. До творчих та продуктивних форм організації фахової підготовки вчителя ІМ початкової школи відносять такі: індивідуальна, групова та творча робота; діалоги, полілоги, рольові ігри; семінари, тренінги, колоквиуми та інше⁴²⁰. Розробляються умови фахової підготовки вчителя ІМ

⁴¹⁷Дручків Н. Ю., Паршикова Е. А. 2003. *Развивающий аспект коммуникативно-игровой методики обучения иностранным языкам в начальной школе*. Иностранные языки в школе. №2, с. 28 - 32.

⁴¹⁸Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. 2003. К.: Ленвіт. 273 с.

⁴¹⁹Друзь Ю. М. 2000. *Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування*: дис. канд. пед. наук. Кривий Ріг. 186 с.

⁴²⁰Коньшева А. В. 2003. *Современные методы обучения английскому языку*. Мн.: Тетра Системс. 176 с.

початкової школи, до яких вносяться такі: іншомовна підготовка з наближенням до комунікативного середовища; взаємозв'язок фахових та педагогічних дисциплін для формування педагога-професіонала; забезпечення навчального процесу інформаційно-комунікаційними технологіями навчання; вибір видів діяльності відповідно до вікових особливостей молодших школярів під час проходження педпрактики; розробка стратегій удосконалення фахової підготовки вчителя ІМ початкової школи з діагностикою рівнів цієї підготовки на всіх етапах навчання⁴²¹.

Міністерство освіти і науки України звертає увагу на дотримання нормативів поділу класу на групи при вивченні ІМ та користування лише навчальною літературою з відповідним грифом Міністерства освіти і науки України⁴²². Активно розробляється теоретична модель сучасного шкільного підручника ІМ. У ньому, на думку В. Редька, має відбиватися певна модель навчальної діяльності школяра та методична робота вчителя (взаємопов'язане функціонування змістового, процесуального й мотиваційного аспектів, що різнобічно забезпечують змістове наповнення підручника)⁴²³.

17 січня 2002 року Президент України підписує Закон "Про вищу освіту", що містить важливі демократичні принципи щодо автономії університетів: розширення прав розпоряджатися коштами, власністю, формувати кадрову політику та інше. Обов'язковим є створення вищого колегіального органу громадського самоврядування ВНЗ та розширення його повноважень, законодавче закріплення практики здобуття вищої освіти за кошти юридичних і фізичних осіб⁴²⁴.

На початку ХХ ст. впливовим чинником професійної підготовки вчителя ІМ стає володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями і мультимедійними освітніми засобами. 28 березня 2002 року

⁴²¹Волченко О. М. 2004. *Організація комунікативного середовища у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов*. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 58. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Київ: НПУ. Вип. 2 (12). С. 71 - 75.

⁴²²Коваленко О. Я. 2002. *Про вивчення іноземних мов у 2002 – 2003 н.р.* English. № 20, с. 3 - 4.

⁴²³Редько В. Г. 2012. *Концепція змісту і структури підручників з іноземної мови для початкової школи.* English. № 9, с. 5 - 6.

⁴²⁴Гладуш В. А. 2014. *Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія*. Навч. посібник. 416 с. С. 369.

постановою Кабінету Міністрів України затверджується програма "Вчитель", метою якої є реалізація головних напрямів модернізації системи освіти з урахуванням вимог сучасних інформаційних технологій⁴²⁵. 17 квітня 2002 року указом Президента України затверджується Національна доктрина розвитку освіти, яка передбачає запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій. Підготовка майбутніх учителів, які б володіли знаннями комп'ютера та вміли застосувати ці знання у професійній діяльності, покращує можливості вчителя виступати з'єднувальною ланкою між Україною та міжнародним простором. У підготовці вчителя ІМ на цьому етапі продовжується започаткована ще на попередніх етапах тенденція моделювання діяльності вчителя ІМ на основі професіограми. Наразі така модель вже не є результатом індивідуальних міркувань окремих науковців-розробників, а будується згідно з Державним освітнім стандартом вищої професійної освіти для педагогічних спеціальностей, тобто набуває офіційного нормативного статусу. Зміст професіограми розробляється закладом вищої освіти на основі кваліфікаційної характеристики, передбаченої Державним освітнім стандартом. Проект державного стандарту зазначає, що вміння іншомовного спілкування сприятиме інтеграції українського суспільства до світового співтовариства.

Активізуються дослідження теоретичних і прикладних аспектів використання інформаційних технологій у навчанні ІМ та їх запровадження у фахову підготовку вчителя ІМ. Автор навчального посібника "Інформаційні технології у навчанні ІМ" Л. Морська наголошує на гострій потребі у вчителях ІМ, здатних організувати комп'ютеризований навчальний процес і, як наслідок, на необхідності розробки науково-теоретичних основ та моделі спеціальної системи підготовки майбутнього вчителя ІМ до комплексного та ефективного використання ІТ у професійній діяльності⁴²⁶. Нові інформаційні технології вплинули й на зміст фахової підготовки вчителя ІМ. Л. Скалій вважає, що вони є соціально значущим аспектом у формуванні професійної

⁴²⁵Цільова комплексна програма "Вчитель". 1996. Освіта України. № 64. 27 серпня.

⁴²⁶Морська Л. І. 2008. *Інформаційні технології у навчанні іноземних мов*: Навчальний посібник. Тернопіль: Астон. 256 с. С. 39 – 40.

компетенції вчителя ІМ, тому що сприяють таким процесам, як покращення доступу до світових знань та культури; взаємообмін професійним досвідом; свобода творчості та вільне формування вчительського світогляду; поширення форм дистанційного й домашнього навчання; розвиток гуманітарної спрямованості навчання⁴²⁷.

В організації підготовки вчителя ІМ у вищій школі в Україні вплив ІТ відбувається через використання таких прийомів, як управління навчальним процесом (диференційований підхід у навчанні за допомогою електронної пошти), інформаційне забезпечення процесу роботи в аудиторії і поза нею (безкоштовний доступ до будь-якої іноземної літератури), розвиток презентаційних умінь студентів (перетворення написання наукових робіт у творчий процес), технологізація лекцій викладача (наочний супровід лекцій для кращого засвоєння матеріалу), електронні дискусії (можливість автентичного спілкування)⁴²⁸.

Використання ІТ у підготовці вчителя ІМ у ХХІ столітті потребує розвитку компетенцій у писемному мовленні. Аналізуючи програму з англійської мови для університетів / інститутів (2001 р.), відзначимо чотири види письмових робіт, які оцінюються як ключові для майбутніх учителів ІМ: професійні (діловий лист, інструкція, автобіографія, оголошення, стаття); академічні (конспект, реферат, есе, анотація, рецензія); особисті (особистий лист, e-mail, рецепт) та творчі (оповідання, вірш, сценарій)⁴²⁹. На основі цих пріоритетів у вишах України будується фахове оволодіння іншомовним писемним спілкуванням. Зокрема, викладачі Київського національного лінгвістичного університету розробляють комплекс завдань для навчання письма за допомогою електронної пошти, головним критерієм якого є чинник комунікативності. Вважається, що використання листування під час навчання підвищує мотивацію студента до вивчення ІМ та подальшого спілкування з

⁴²⁷Скалій Л. І. 2003. *Використання інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов*. Іноземні мови. № 4, с. 5 - 9. С. 7.

⁴²⁸Там само, с. 7 - 9.

⁴²⁹Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект [С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.]. 2001. Вінниця. Вид-во "Нова книга". 245 с.

іноземцями⁴³⁰.

До середини першого десятиліття 2000-х років писемне спілкування починає розглядатися як соціальна діяльність, під час якої створюються тексти для вирішення певних завдань (жанровий підхід). Головними поняттями жанру в методиці навчання іншомовного письма стають комунікативна подія та комунікативна мета. Застосування жанрового аналізу стає можливим на усіх ступенях фахового іншомовного писемного спілкування та дає змогу формувати в студента вміння написання текстів певного жанру і участі в комунікативних подіях фахового спілкування⁴³¹.

Навчання студентів реферування іншомовних текстів, що поєднує елементи письма й читання, також стає предметом обговорення методистів. Проте, як свідчить практика, не всі студенти вміють підготувати короткий переказ-узагальнення⁴³². Причиною цього є відсутність чітких критеріїв та вправ з реферування, що зводить його до простого переказу тексту. Тому українськими методистами розробляється система завдань для навчання студентів смислової компресії тексту. Так, О. Квасова пропонує вісім груп вправ на чотирьох етапах формування вмінь реферування. Початковий – рецептивно-рефлексивний – спрямований на визначення цілей та читання кількох рефератів одного й того ж тексту. На аналітико-репродуктивному етапі студенти вчаться конспектувати та узагальнювати інформацію. Продуктивний етап вчить перефразовувати початковий матеріал, а продуктивно-рефлексивний – самостійному реферуванню тексту⁴³³.

Все більше уваги українські методисти-дослідники звертають на інноваційне навчання у вищій школі, розробляють нові типи й підходи. А. Алексюк виділяє пояснювально-ілюстративний (традиційний), проблемний та дослідницький (інноваційні) типи навчання. До інноваційних

⁴³⁰Середа О. М. 2003. *Комплекс вправ для навчання писемного спілкування за допомогою електронної пошти*. Іноземні мови. № 4, с. 40 - 47.

⁴³¹Устименко О. М. 2003. *Жанровий підхід до навчання фахового писемного спілкування англійською мовою*. Іноземні мови. № 4, с. 33 - 39.

⁴³²Квасова О. Г. 2004. *Обучение реферированию англоязычного текста в языковом вузе*. Іноземні мови. № 3, с. 15 - 23. С. 15.

⁴³³Там само, с. 16 - 23.

відносять синергетичний, компетентнісний, модульний, проблемний, особистісно зорієнтований. Щодо переваг інноваційного навчання, виділяються розвиток та саморозвиток особистості на всіх етапах навчання, активізація самостійної роботи, формування ключових компетенцій⁴³⁴.

Отже, до головних особливостей четвертого етапу організації фахової підготовки вчителя ІМ (1991 – 2005 рр.) ми відносимо:

- організаційну перебудову системи професійної освіти вчителя ІМ (трансформація інститутів в університети, запровадження ступеневої освіти та кредитно-модульної системи оцінювання, поява недержавної форми навчання, перехід до більшої автономності закладів вищої педагогічної освіти, введення процедури акредитації ВНЗ);
- гуманізацію навчального процесу в середній і вищій школі;
- українізацію навчального процесу у вищій педагогічній школі;
- автономність вузів у складанні навчальних планів і навчальних програм з окремих дисциплін, відмову від типових навчальних планів;
- збільшення кількості спеціальностей філологічного напрямку та стрімке зростання популярності вивчення ІМ;
- початок розробки загальнодержавних стандартів шкільної і вищої іншомовної освіти, орієнтованих на загальноєвропейську практику і зростання потреби в адекватній підготовці майбутніх учителів ІМ;
- продовження попередніх і розроблення нових пріоритетів у фаховій підготовці майбутнього вчителя ІМ (інтенсивне навчання ІМ, соціокультурний підхід в іншомовній освіті; інтерактивне навчання; використання проектної методики; запровадження інформаційно-комунікаційних технологій і комп'ютеризація навчального процесу, використання автентичних підручників);
- перехід у підготовці майбутнього вчителя ІМ до компетентнісного підходу;
- актуалізацію соціокультурного підходу у вивченні та викладанні ІМ;
- розробку різних концепцій підготовки вчителя та створення НМК для такої підготовки з метою наближення її до потреб часу;

⁴³⁴Алексюк А. М. 1998. *Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія*: Навчальний посібник. К.: Либідь, 576 с.

- перехід до автономії студента в самостійній роботі в зв'язку з появою нових підходів до організації фахової підготовки вчителя ІМ;
- модернізацію педагогічної практики майбутнього вчителя ІМ, зокрема появу методичної олімпіади як засобу демонстрації рівня володіння фахом та готовності до здійснення професійної діяльності;
- упровадження раннього навчання ІМ у масову шкільну практику й початок фахової підготовки вчителів ІМ для закладів початкової школи.

На основі цих особливостей виділяємо такі головні тенденції у фаховій підготовці вчителя ІМ в період 1991 - 2005 рр.:

- початок глибокої трансформаційної перебудови інституційних основ, ціннісних орієнтирів, педагогічних засад закладів вищої освіти в цілому й закладів підготовки вчителів ІМ зокрема;
- розвиток традиційних і впровадження нових методичних підходів і прийомів;
- запровадження компетентнісного підходу в шкільну й університетську освітню практику;
- продовження тенденції створення уніфікованої моделі професійної підготовки вчителя ІМ (професіограми) та закріплення її у вигляді Державного освітнього стандарту.

3.2. Особливості фахової підготовки вчителя іноземної мови на засадах адаптації мовної освіти до європейських стандартів (2005 – 2019 рр.)

На початку ХХІ ст. одним із пріоритетів європейського співтовариства стає діалог культур, що поширюється на всі сфери, зокрема освітню. З політики відкритості української держави до співпраці з міжнародними партнерами та стрімкого зростання практичної цінності ІМ постає інтерес до навчання ІМ як засобу не просто комунікації, а міжкультурного спілкування. Приєднання України до Болонського процесу суттєво прискорило втілення загальноєвропейських стандартів мовної освіти у реальну практику викладання ІМ в загальноосвітній і вищій школі, в тому числі у фаховій

підготовці вчителів ІМ. Видана у 2005 р. шкільна програма "ІМ, 2 – 12 кл."⁴³⁵ наголошувала на необхідності розглядати ІМ як важливий засіб міжкультурного спілкування в умовах входження України до європейського та світового освітнього простору. У ній уперше формулювалися такі цілі навчання ІМ, як: залучення учнів до діалогу культур (іншомовної та рідної); виховання культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі; виховання толерантного ставлення до культури, звичаїв і способу життя народу, мова якого вивчається. Тобто, соціокультурний підхід в оволодінні ІМ набуває характеру міжкультурного підходу, в якому акцентується не просто дотримання соціальних норм спілкування представників різних культур, а важливість досягнення розуміння й прийняття культурних відмінностей мовців і повага до культурного різноманіття світу. Відповідно, метою професійної підготовки вчителя ІМ стає оволодіння мовою в міжкультурному контексті, в діалозі культур, формування поваги й толерантності до культурних особливостей інших народів. Базою для створення національних програм, навчальних планів, посібників, підручників стають "Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти", які вже повною мірою використовуються в школах країн Європи. Масовою для європейських країн стала на цей час і практика конструювання підручників з ІМ з урахуванням прийнятих у Рекомендаціях рівнів володіння ІМ (A1-2, B1-2, C1-2). Використання таких підручників, виданих відомими західними видавництвами ("Oxford University Press", "Cambridge University Press", "Longman (Pearson)", "Macmillan Publishers Ltd.", "National Geographic Learning", "Express Publishing", "Ernst Klett Sprachen GmbH", "Hueber Verlag GmbH", "Hachette", "Edelsa" та ін.) зростає і в Україні. Вітчизняні автори навчальних підручників з ІМ (Н. Басай, Л. Калініна й І. Самойлюкевич, О. Карпюк, Ю. Клименко, Л. Морська й М. Кучма, А. Несвіт, В. Редько, С. Сотникова, Н. Чумак та ін.) також починають адаптувати їх до загальновизнаних видів компетентностей і дескрипторів компетенцій. Таке розширення діапазону навчальної літератури, з одного боку, створює умови

⁴³⁵Програма для ЗНЗ. Іноземні мови. 2 – 12 кл. 2005. (Авт.: О. Коваленко, В. Редько). К.:Ірпінь.

для кращого задоволення індивідуальних можливостей і потреб. З іншого боку, у методичній підготовці вчителя ІМ ускладнюється завдання вибору оптимальних засобів навчання для кожної групи учнів.

4 липня 2005 року виходить Указ Президента України "Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні", спрямований на інтеграцію країни в європейський освітній простір. На виконання цього указу та постанови Кабінету Міністрів України від 31 грудня 2005 р. "Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання і моніторингу якості освіти", з метою утвердження відкритості й прозорості у діяльності навчальних закладів Міністерство освіти і науки України видає Наказ "Про організаційні заходи щодо підготовки та проведення у 2006 р. зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти" (від 21.01.2006 р.)⁴³⁶. Ці документи засвідчили початок впровадження апробації державної підсумкової атестації з ІМ у формі ЗНО учнів 11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів і, відповідно, необхідність урахування таких нововведень у фаховій підготовці вчителів ІМ. Учні шкіл виявилися недостатньо готовими до такого іспиту через брак навичок виконання тестових завдань, оскільки завдання тестового характеру почали вводити до складу шкільних підручників з ІМ лише протягом останніх п'яти років. Фактично, ЗНО з ІМ було запроваджене лише з 2009 року. Це мало низку причин:

- складне адміністрування проведення ЗНО з ІМ (неможливість створення рівних умов для великої кількості осіб; складність тестування усіх компетенцій, що формуються в процесі шкільної іншомовної освіти, особливо продуктивного усного і писемного мовлення);
- складність забезпечення технічних умов для тестування аудитивних навичок і вмінь, у результаті чого тестування аудіювання було включене

⁴³⁶Про організаційні заходи щодо підготовки та проведення у 2006 р. зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти випускників навчальних закладів. МОН України; Наказ, План, Заходи від 21.01.2006. № 30.

до складу тестових завдань кількома роками пізніше;

– інноваційний характер завдань для тестування з ІМ, типових для стандартизованих західних тестів, та недостатня підготовка до них як учнів, так і вчителів в Україні;

– кардинальне оновлення за останнє десятиліття програми, методики й навчальних посібників з ІМ, до якої масова школа ще не встигла адаптуватися;

– відсутність психологічної готовності учителів, учнів та їх батьків до тестування з ІМ, володіння якою довгий час не вважалося особистісним пріоритетом. Про успішне подолання частини цих труднощів у наступні роки свідчить, зокрема, той факт, що ЗНО з ІМ почало застосовуватися в останні роки у вищій школі як обов’язкова умова вступу до магістратури з постійно зростаючого переліку спеціальностей.

Покращенню якості та адаптації мовної освіти в Україні до європейських стандартів сприяє участь МОН України в проектах Ради Європи. Проекти дають змогу вдосконалювати професійну компетентність вчителя ІМ та покращувати умови організації навчально-виховного процесу. У процесі їх реалізації аналізується та узгоджується нормативно-правова й навчально-методична база освіти України із загальноєвропейськими стандартами, що дозволяє якісно готувати молодь до сприйняття багатомовної та багатокультурної Європи. В умовах виконання спільних проектів розробляються програми, нові підходи до тестування та оцінювання, удосконалюються методичні матеріали, створюються ресурсні центри тощо. Просування стандартів Ради Європи стає можливим через ефективне інформування, публічність, роботу професійних об’єднань та тісну комунікацію педагогів.

Так, з 2007 року в Україні починають упроваджувати три проекти МОН та Ради Європи, одним з яких є "Розвиток мовної політики України". Головна мета цього проекту:

– запровадження в освітній простір України інноваційних змін, спрямованих на наближення до стандартів мовної освіти країн Євросоюзу,

що є важливою умовою інтеграції України в європейський освітній, культурний та економічний простір;

– систематизація, узагальнення та вдосконалення підходів до змісту мовної освіти в Україні;

– покращення якості та практичної спрямованості мовної освіти, опанування ІМ на рівні, достатньому для спілкування, здобуття освіти й професії та саморозвитку⁴³⁷.

Реальне об'єднання Європи можливе лише завдяки покращенню та поширенню викладання ІМ для розкриття всього потенціалу європейської культури. Відповідно до цього змістовий і процесуальний аспекти фахової мовної освіти вчителя ІМ зазнають суттєвих змін. У студентів-філологів розвивають плюрилінгвальну компетенцію, до змісту фахової підготовки вчителя ІМ включається вивчення третьої ІМ (часто на факультативній основі). Відбуваються зміни у підході до вивчення ІМ – головним підходом стає діяльнісноорієнтований (студент має виконувати певні завдання у певних умовах, специфічному оточенні та в окремій сфері діяльності). Розуміння головної ролі вчителя ІМ змінюється: майбутні вчителі ІМ сприймаються вже не як єдине джерело іншомовної інформації, а як фасилітатор навчального процесу, який супроводжує та направляє процес самостійного оволодіння учнями ІМ. Цьому сприяє частіше залучення носіїв мови до навчального процесу, спільної діяльності з іншими викладачами, викладання інших шкільних предметів іноземною мовою тощо⁴³⁸.

У фахову підготовку майбутнього вчителя ІМ активно вводяться міжнародні стандарти і вимоги. Зокрема, загальноєвропейські підходи у мовній політиці й вивченні та оцінюванні мов, єдині критерії для виділення рівнів володіння мовою в рамках Європейського Союзу, підвищення вимог до компетентності вчителя знаходять своє відображення

⁴³⁷Басіна А. 2007. *Від багатомовного розмаїття до багатомовної освіти. Сучасна система європейської освіти і проекти з розвитку мовної освіти*. Іноземні мови в навчальних закладах. № 4, с. 18 - 24.

⁴³⁸*From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe (Main Version)*. Strasburg: Council of Europe, Language Policy Division. 2007. 108 p. P. 83 - 84.

в змісті фахової підготовки вчителя ІМ у вигляді так званого Європейського професійного портфеля (портфоліо) майбутнього вчителя мов (European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPOSTL), розроблення якого було розпочато в 2004 році міжнародною групою експертів на замовлення Європейського центру сучасних мов при Раді Європи⁴³⁹. EPOSTL містить необхідні для навчання мов професійні знання й уміння й допомагає майбутнім учителям ІМ у самооцінюванні власних дидактичних компетенцій і прогресу в оволодінні професійною компетентністю. Прикметно, що термін "портфоліо" вже увійшов до складу професійно-педагогічної термінології в Україні. Так, автор педагогічного словника-лексикона А. Василюк зазначає, що портфоліо – це зібрана учнем чи студентом в окрему папку документація як свідчення виконаної роботи й набутих знань (свідомств, планів, проектів, доповідей, рисунків та ін.)⁴⁴⁰. Головними завданнями європейського професійного портфоліо вчителя мови його автори вважають:

- допомагати в підготовці до майбутньої професійної діяльності в різних навчальних ситуаціях;
- спонукати майбутнього вчителя ІМ до рефлексії над здобутими знаннями й професійними компетенціями;
- стимулювати студентів до науково-дослідницької роботи та наукових дискусій;
- допомагати усвідомити майбутньому вчителю ІМ свої сильні й слабкі професійні сторони;
- підтримувати під час навчальної практики;
- сприяти самооцінюванню студентами своїх професійних компетенцій⁴⁴¹.

У фаховій підготовці вчителя ІМ на цьому етапі ставиться завдання не лише його самого навчити мови й культури в їх єдності, а й навчитися допомагати учням долати труднощі міжкультурної комунікації та

⁴³⁹Newby D., Allan R., Fenner A., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K. (eds.). 2007. *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Strasbourg. 89 p.

⁴⁴⁰Василюк А. В. 2004. *Педагогічний словник-лексикон: Англ.-укр., укр.-англ.* Ніжин. С. 78 - 79.

⁴⁴¹Див. 439, с. 83 – 88.

розв'язувати кроскультурні проблеми. Важливим засобом, що сприяє реалізації цього завдання в нових педагогічних умовах, стають сучасні ІКТ. Вони забезпечують можливість оновлення навчального матеріалу за допомогою інтернет-ресурсів; адаптацію матеріалу до соціокультурного середовища та вікових особливостей учнів; сприяють автономії учнів у задоволенні своїх крос-культурних інтересів; якісно змінюють інформаційне наповнення, організацію матеріалу та яскраву презентацію соціокультурних проектів. Загалом, запровадження ІКТ у фахову підготовку вчителя ІМ на сучасному етапі досягло такого рівня, що студенти не просто володіють комп'ютером як джерелом інформації чи засобом редагування тексту, а навчаються застосуванню навчальних інформаційних технологій нового покоління: вебквесту (webquest), електронного щоденника (blog), подкаста (podcast), електронного портфеля (e-portfolio) тощо⁴⁴². Вебквест – це пошукова діяльність через мережу Інтернет, що дозволяє готувати короткострокові або довгострокові проекти. Електронний щоденник дає можливість спілкуватися онлайн в різних режимах і форматах. Подкаст – це телешоу або радіошоу, яке можна переглядати в Інтернеті в будь-який час. Електронний портфель створюється з метою електронного оцінювання знань та демонстрації досягнень учня⁴⁴³. Наприклад, О. Бігич досліджує блог і подкаст як технології формування міжкультурної компетентності на різних ступенях навчання ІМ, аналізуючи дидактичні матеріали автентичних блогів і подкастів⁴⁴⁴. Науковець-методист вважає автентичні блоги сучасним засобом формування міжкультурної компетентності поряд із традиційними НМК, адже професійні блоги вчителя / викладача ІМ можуть постійно оновлюватися та доповнюватися навчально-пізнавальними матеріалами,

⁴⁴²*Integrating informational technology into the teacher education curriculum: process and products of change* (N. Wendworth, R. Earle, M. Connel, editors). New York: The Haworth Press, Inc. 188 p. P. 33.

⁴⁴³Dudeney G., Hockly N. 2007. *How to teach English with technology*. Series editor: Jeremy Harmer. Harlow: Pearson Education Limited. 192 p. P. 119 - 121.

⁴⁴⁴Бігич О. Б. 2017. *Блог і подкаст технології формування міжкультурної компетентності на різних ступенях навчання іноземної мови*. Іноземні мови. № 3 с. 3 - 9.

пов'язаними з культурою народу, мова якого вивчається⁴⁴⁵.

Питання міжкультурної комунікації стає невід'ємним у вивченні ІМ, особливо для студентів, що вивчають її за професійним спрямуванням. Л. Морська досліджує теоретичні основи міжкультурної комунікативної компетентності та розробляє практичні завдання для реалізації методики формування цієї компетентності. Автор наголошує на перенесенні акценту у вивченні ІМ на можливості висловлювати свої думки відповідно до культурних цінностей не лише носіїв мови, але й представників інших культур, адже вважає можливим більше спілкування з собі подібними, ніж із носіями мови⁴⁴⁶. Основним завданням у оновленні змісту фахової підготовки вчителя ІМ на цьому етапі методисти вважають широке та систематичне введення елементів культури країни, мова якої вивчається, до всіх складових змісту навчання, зокрема підручника. Підручник, як основний засіб професійно орієнтованого навчання мови, має моделювати інформаційний фон міжкультурної комунікації. Зокрема, І. Іванова пропонує такі критерії для вибору навчальних текстів підручника на засадах культурологічного підходу: автентичність, актуальність, типовість, контрастивність, ілюстративність, узгодженість та позитивний потенціал⁴⁴⁷. Функціональні тексти сприяють залученню студентів до іншої культури – це так звані "прагматичні матеріали", створені для користування в середовищі носіїв і користувачів мови: анкети, оголошення, етикетки, квитки, путівники, розклади руху транспорту, презентації, каталоги тощо. Така інформація мотивує студента та задовольняє його пізнавальні інтереси. Український студент сприймає матеріал, опираючись на власний досвід та менталітет, тому перед укладачами підручників постає завдання правильно організувати

⁴⁴⁵Бігич О. Б. 2017. *Блоги як сучасні засоби формування міжкультурної компетентності*. Науковий Вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія. Вип. 29. Том 2, с. 18 - 21.

⁴⁴⁶Морська Л. 2018. *Teaching intercultural communicative competence: theoretical background*. Мистецтво лінгводидактики. Випуск 2, с. 12 – 18.

⁴⁴⁷Іванова І. 2008. *Сформувати інформаційне тло міжкультурної комунікації. Роль підручника з іноземної мови в оновленні змісту професійно орієнтованої освіти*. Іноземні мови в навчальних закладах. № 1, с. 46 - 50.

дотекстові та післятекстові завдання, а також додати тлумачення певних локальних фактів, подій, ідіом. Вправи до текстів мають бути і рецептивні, і репродуктивні, і творчі. Важливим стає також позатекстовий компонент підручника (ілюстрації), що є невербальним засобом спілкування. Реалізація культурологічного підходу в професійно орієнтованому підручнику для іншомовної фахової підготовки вчителя ІМ включає в себе такі компоненти: культурологічний зміст підручника; інформаційну цінність; створення умов для автентичного спілкування; сприяння позитивному ставленню до культури іншої країни, її звичаїв та мови; урахування досвіду та професійних потреб майбутнього вчителя ІМ.

На етапі адаптації у вітчизняну освіту європейських стандартів багатомовності знаковим моментом у розширенні можливостей учнів в міжкультурному іншомовному спілкуванні стає введення викладання другої ІМ, починаючи з п'ятого класу, в усіх загальноосвітніх закладах нашої країни з 2005 – 2006 н.р. Багатомовність має сприяти подальшій інтеграції України до європейської спільноти. Двомовність, багатомовність та полікультурне виховання набувають гострого характеру в Європі та світі в досліджуваний період^{448,449}. Необхідність запровадження профільного навчання в старшій школі також зумовлює оновлення системи фахової підготовки вчителя ІМ⁴⁵⁰. У викладання ІМ у старших класах школи вводиться профілізація з виділенням рівня стандарту, академічного і профільного рівнів, що вносить додаткові вимоги до фахової підготовки вчителя ІМ. Розробляються програми елективних курсів з ІМ для учнів старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів. Успіх такого навчання залежить від рівня готовності майбутнього вчителя ІМ пристосуватися до умов профільного середовища та здійснювати це навчання. Методист Л. Зеня стверджує, що необізнані зі специфікою

⁴⁴⁸Нікольська Н. 2010. *Двомовність у європейській шкільній освіті: історія та сучасність*. Педагогіка і психологія. № 3, с. 110 - 121.

⁴⁴⁹Ситняківська С., Сейко Н. 2018. *Навчання студентів на білінгвальній основі в Україні та Польщі: результати пілотного дослідження*. Українська полоністика. № 15. С. 202 - 211.

⁴⁵⁰Концепція профільного навчання в старшій школі: Затверджено Рішенням колегії МОН України 25.09.03 № 10/12 – 2. 2003. Інформ. зб. МОН України. № 24, с. 3 - 16.

профільного навчання вчителі мають деякі труднощі з підбором навчального матеріалу та методикою навчання⁴⁵¹. Тому методист вбачає доцільним переглянути фахову підготовку вчителя ІМ та надати їй більшої гнучкості й варіативності, розширити діапазон методичної підготовки. При цьому варто враховувати навколишнє середовище, освітнє середовище та освітнє середовище професійної діяльності.

Вивченню англійської мови (мови міжнародного спілкування) та розширенню доступу до освітніх та культурних ресурсів світу, що забезпечуються англійською мовою, сприяє програма Go Global, яка визначає цей процес одним із пріоритетних. 2016 рік було оголошено Роком англійської мови в Україні, що проходив під девізом "Україна Speaking". Указ Президента П. Порошенка був спрямований на вдосконалення законодавства щодо визначення переліку посад наукових, педагогічних та науково-педагогічних працівників у ВНЗ і наукових установах, які пов'язані з володінням англійською мовою, та запровадження вимоги щодо англомовної компетентності для присвоєння вчених звань та присудження наукових ступенів. Також диференціювалася оплата праці залежно від фахового рівня володіння мовою, здійснювалася сертифікація вчителів ІМ з метою визначення рівня володіння ними відповідною мовою⁴⁵². Кабмін України отримав завдання розробити й затвердити низку заходів на 2016 та наступні роки, спрямованих на активізацію вивчення українцями англійської мови: організувати курси з вивчення англійської мови педагогічними й науково-педагогічними працівниками, студентами; запровадити вивчення англійської мови як другої іноземної у тих загальноосвітніх навчальних закладах, де вона не вивчається; провести фахові конкурси й олімпіади; розширити мережу літніх мовних таборів; провести взаємний обмін учнями та студентами між навчальними закладами України та англомовних держав країн; залучати

⁴⁵¹Зеня Л. 2009. *До питання комплексного моделювання системи професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови старшої профільної школи*. Педагогіка і психологія № 2, с. 87 - 96.

⁴⁵²Указ Президента України № 641 / 2015 "Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні". 16 листопада 2015 року.

українські школи до навчальної програми Євросоюзу "Е-Twinning Plus"; створити проект підвищення кваліфікації педагогічних працівників з англійської мови; запровадити теле- та радіопрограми з вивчення англійської мови та демонструвати фільми англійською із субтитруванням державною мовою тощо. Обласні державні адміністрації були зобов'язані розробити та реалізувати відповідні заходи щодо популяризації вивчення англійської мови в Україні⁴⁵³.

2017 рік стає знаковим в системі навчання ІМ в Україні в зв'язку з введенням нової шкільної програми з ІМ, що має змінений формат і максимально пристосована до реалізації компетентнісного підходу в навчанні мови⁴⁵⁴. Нова шкільна програма 2017 р. значно більшою мірою, ніж попередня, втілює в собі загальноєвропейські стандарти мовної освіти як за формою, так і за змістом: вона містить дуже чіткі, розподілені за рівнями володіння мовою дескриптори компетенцій, що мають бути сформовані в учнів. Зміст навчання забезпечується єдністю предметного, процесуального та емоційно-ціннісного компонентів і створюється на засадах оволодіння ІМ у контексті міжкультурної парадигми, що передбачає навчання мови народу, який нею спілкується, та ознайомлення з його культурою.

Такий підхід зумовлює необхідність відповідних корекцій змісту методичної підготовки майбутнього вчителя ІМ: його детальне ознайомлення зі структурою шкільної програми, переліком компетенцій і їх змістом, прийомами формування готовності учнів до міжкультурної комунікації в межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, визначених навчальною програмою. Учитель ІМ має зосередити свою увагу на формуванні вміння розуміти на слух зміст автентичних текстів, спілкуватися в письмовій формі відповідно до поставлених завдань, використовувати в разі потреби невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів, висловлювати свої думки, почуття та

⁴⁵³Указ Президента України № 641 / 2015 *"Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні"*. 16 листопада 2015 року.

⁴⁵⁴*Програми затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804.*

ставлення, розповідати про свої національні культурні особливості, традиції тощо. Провідним засобом успішної реалізації нової шкільної програми є компетентнісний підхід до організації навчання у загальноосвітній школі на основі ключових компетентностей як результату навчання (див. Додаток Е). Аналізуючи Додаток Е, виділяємо такі ключові компетентності, як спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами, спілкування іноземною мовою, математичну та природничу компетентності, інформаційно-цифрову компетентність. Уміння вчитися, ініціативність і підприємливість, екологічна грамотність і здорове життя, соціальна та громадянська компетентності можуть формуватися відразу засобами усіх навчальних предметів і є метапредметними. Виокремлення в шкільних навчальних програмах з ІМ таких інтегрованих компетентностей, як екологічна безпека, громадянська відповідальність, підприємливість та фінансова грамотність спрямовує, з одного боку, увагу майбутнього вчителя ІМ на формування в учнів здатності застосовувати знання й уміння з різних предметів у реальних життєвих ситуаціях, а з другого боку, вказує на необхідність посилення виховної функції ІМ.

Удосконаленню фахової підготовки майбутнього вчителя ІМ сприяє активна діяльність центрів самопідготовки вчителів ІМ у вищій професійній школі. Один з таких центрів створено ще в 1995 році на базі ННІ іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка під керівництвом Л. Калініної у співпраці з Американським Домом та Британською Радою в Україні. Основним напрямом роботи цього центру є розробка та впровадження інноваційних технологій навчання ІМ взагальноосвітній школі та ВНЗ. Викладачі вишів та вчителі шкіл беруть участь у методичних майстернях з актуальних проблем методики викладання ІМ, літніх школах вивчення нових технологій навчання ІМ. Учасниками роботи центру є вчителі та викладачі п'яти регіонів України. Успішній діяльності центру сприяє потужна матеріально-технічна база та залучення волонтерів Фонду Відродження, Корпусу Миру США в Україні та Американського Дому.

Таким чином, до головних особливостей сучасного етапу розвитку змісту фахової підготовки вчителя ІМ на засадах адаптації мовної освіти в Україні до європейських стандартів (2005 – 2019 рр.) ми відносимо:

- введення викладання другої ІМ, починаючи з п'ятого класу, в усіх школах країни з 2005 – 2006 н.р. та впровадження державної підсумкової атестації з ІМ у формі ЗНО випускників закладів загальної середньої освіти;

- посилення культурологічного підходу в загальноосвітньому й професійному вивченні ІМ, укладання навчальних програм з ІМ в середній та вищій школі з акцентом на формування міжкультурної комунікативної компетентності та залучення учнів до діалогу культур (іншомовної та рідної);

- участь МОН України в проектах Ради Європи, що дає змогу вдосконалювати професійну компетентність вчителя ІМ та покращувати умови організації навчально-виховного процесу;

- активна участь факультетів та кафедр університетів України у розвитку компетентнісного підходу до оволодіння фаховою мовою;

- розвиток плюрилінгвальної компетентності студента, де головним підходом у вивченні ІМ стає діяльнісноорієнтований;

- використання інноваційних ІКТ (вебквесту (webquest), електронного щоденника (blog), подкаста (podcast), електронного портфеля (e-portfolio));

- урахування в сучасній фаховій підготовці вчителя ІМ вимог нової шкільної програми з ІМ, що має змінений формат і пристосована до компетентнісного підходу в навчанні мови;

- актуалізація проблеми підготовки вчителя ІМ до профільного викладання ІМ у старшій школі.

А як головну тенденцію зазначеного етапу виділяємо наближення змісту, засобів, форм і пріоритетів у вивченні й викладанні ІМ до загальноєвропейських мовних стандартів.

3.3. Перспективи розвитку фахової підготовки вчителя іноземної мови в Україні

Сучасні світові процеси висувають нові вимоги до фахової підготовки вчителя ІМ, що, крім оволодіння ІМ як засобом усної та писемної комунікації в усіх сферах спілкування, включають у себе а також готовність до педагогічної діяльності з урахуванням мінливості цілей навчання, популярності тих чи інших мов, інформаційно-комунікаційного і технічного забезпечення освітнього процесу. У прогнозуванні подальших перспектив розвитку змісту фахової підготовки вчителя ІМ важливо розуміти причинно-наслідкову залежність компонентів цієї підготовки від різноманітних чинників, яку можемо виявити в результаті проведеного нами історико-педагогічного дослідження, і виокремити нові реалії, які визначають напрями розвитку іншомовної компетентності людини на сучасному цивілізаційному етапі.

Отже, сучасний учитель ІМ повинен мати загальні лінгвістичні знання про мову як суспільне явище, про її зв'язок з мисленням, культурою, про систему та рівні мови, сучасні напрями в лінгвістичній науці та вміти використовувати їх у процесі навчання ІМ, володіти знаннями і вміннями з психології та педагогіки, мати належну культурно-естетичну підготовку. Досягнення якісного рівня володіння ІМ є пріоритетним напрямом реформування вищої професійної іншомовної освіти, адже ІМ розкриває перед людиною скарбницю іншомовної культури, нові стилі життя. Поглиблення інтеграції України в світову спільноту супроводжується сьогодні зростанням міжособистісних, ділових, освітніх, культурних контактів наших співгромадян не лише з носіями тієї чи іншої ІМ, яка вивчається у школі, але й з представниками інших країн, котрі, хоча й не є носіями цієї мови, застосовують її як засіб міжнародного спілкування. Такими мовами є, наприклад, англійська, іспанська, арабська, французька, німецька тощо. Учитель ІМ сьогодні, фактично, вчить учнів мови не просто як системи знаків, а як інструмента порозуміння і встановлення дружніх стосунків. У зв'язку з цим потребує посилення культурологічний

компонент фахової підготовки вчителів ІМ, ширше й детальніше їх ознайомлення з культурою, особливостями спілкування, правилами поведінки в різних культурах, з тим щоб вони могли передати ці знання своїм учням і формувати в них повагу до носіїв різних культур, толерантне ставлення до культурних відмінностей один одного, вміння поводитися коректно в мультикультурному середовищі. Крім того, важливо, щоб вчителі ІМ готували своїх учнів до популяризації власної національної культури, поширення знань про неї у світі. На нашу думку, забезпечення фахової підготовки вчителя ІМ соціокультурними НМК, електронними джерелами, автентичними підручниками, доступом до Інтернету, різні семінари, тренінги, конференції сприятимуть його соціокультурній самоосвіті.

У зв'язку з викладеним вище слід звернути увагу на сучасну мовну карту світу, в якому протягом останнього сторіччя відбувається перерозподіл пріоритетів серед мов за їх актуальністю. Наприклад, якщо при заснуванні Ради Європи головними мовами паперообігу й усного спілкування були французька, англійська й німецька, то з часом англійська мова почала здобувати все більше популярності. Головними мовами, якими друкуються документи для Європейської Комісії на етапі їх підготовки все ще рахуються англійська, французька й німецька, проте до числа мов Європейського Парламенту входять 24 мови усіх країн-членів ЄС, всі з яких мають рівноправний статус.

Сьогодні спостерігаємо стрімке розширення діапазону мов, якими людство активно спілкується між собою. У світі налічується більше семи тисяч мов, серед них сорок є найбільш розповсюдженими й на них розмовляють близько 60 % населення світу⁴⁵⁵. У десятку найбільших за кількістю носіїв мови входять такі мови: китайська, іспанська, англійська, хінді, арабська, португальська, бенгальська, російська, японська, пенджабська. У наш глобалізований час вміння вести комунікацію в мультикультурному середовищі важко переоцінити. Тому як в

⁴⁵⁵Кочерган М. П. 2010. *Загальне мовознавство*. Видання 3-тє, доповнене. "Академія". 464 с.

індивідуальному арсеналі майбутнього вчителя ІМ, так і в державній мовній політиці, слід звернути увагу на вивчення тих мов, актуальність яких у геополітичній, зовнішньоекономічній, культурній сферах зростає. Україна вже розпочала реалізацію загальноєвропейської мети – ранній початок вивчення ІМ і забезпечення оволодіння кожним громадянином щонайменше двома ІМ. Утім у глобальному масштабі зростає популярність не лише європейських мов, але й мов інших континентів, наприклад, арабської, китайської, корейської, мови знаків тощо. Ці зміни на мовній карті світу мають бути враховані у плануванні професійної підготовки фахівців-філологів загалом і вчителів ІМ зокрема.

Володіння ІМ є обов'язковою умовою успішної сучасної людини. Сучасне вивчення ІМ ґрунтується на необхідності оволодіння нею як засобом комунікації і, відповідно, базується на комунікативній методиці, що забезпечує здатність практичного використання мови в усній і писемній мовленнєвій діяльності, формування комунікативної компетентності. Компетентнісний підхід (у зарубіжних методиках навчання ІМ використовується термін "конструктивістський"⁴⁵⁶) до професійної підготовки майбутнього фахівця розширює можливості підвищення ефективності та якості професійного навчання фахівців за рахунок перегляду кваліфікаційних характеристик, які об'єктивно демонструють не лише перманентну мінливість суспільного буття, але й його послідовну зорієнтованість на подолання соціальних та економічних проблем на шляху до глобальної, континентальної й регіональної інтеграції⁴⁵⁷.

У цьому зв'язку фахова підготовка вчителя ІМ в Україні потребує постійного удосконалення мовних навичок і вмінь, практики спілкування в автентичному мовному середовищі, надбання глибоких знань у галузі фахової іноземної термінології тощо. Вирішенню цього завдання може сприяти забезпечення та оптимізація присутності України на міжнародних заходах та майданчиках, у міжнародних культурно-освітніх програмах,

⁴⁵⁶Jonassen D. H. 2006. *Modeling with technology: mindtools for conceptual change*. Columbus, OH: Pearson Education.

⁴⁵⁷Ioannou-Georgiou Sophie. 2003. *Assessing Young Learners* (Resource Books for Teachers). Oxford. 190 p.

установах і закладах, культурному та громадському середовищі, освітніх обмінах студентами і професорсько-викладацьким складом, грантових проектах тощо. Особливо важливо зробити нормативним міжнародне стажування майбутніх учителів ІМ (на мовних курсах, у літніх мовних таборах, у спільних дослідницьких проектах тощо), яке б надавало їм можливість перебування в лінгво-культурному середовищі мов, які вони планують викладати, оскільки вчитель ІМ, як жоден інший учитель-предметник, потребує практики автентичного міжкультурного іншомовного спілкування.

Необхідно оволодіти таким рівнем ІМ, що дозволяє повноцінно й належним чином брати участь у освітньому та науковому житті на національному й міжнародному рівні. Кількість студентів з країн далекого і близького зарубіжжя, які здобувають вищу освіту з використанням навчальних дисциплін ІМ, невпинно зростає. Тому в умовах постійного зростання конкуренції між університетами України окремою перевагою того чи іншого університету має стати підвищення якості та розширення діапазону освітніх послуг шляхом інтернаціоналізації та створення необхідних умов навчання ІМ. Гарним прикладом можуть стати угоди про співпрацю між українськими та закордонними університетами, зокрема розширення діапазону спеціальностей для активізації студентської мобільності, що дозволить більшій кількості студентів взяти участь в академічних обмінах у рамках програми фахової підготовки.

Враховуючи сучасну тенденцію наближення змісту, засобів, форм і пріоритетів у вивченні й викладанні ІМ до загальноєвропейської практики мовної освіти, вважаємо за необхідне включити до змісту фахової підготовки майбутніх учителів ІМ спецкурс, що знайомить з методикою складання й організації лінгводидактичних тестів і найпоширенішими стандартизованими тестовими системами (наприклад, тести TOEFL, IELTS з англійської мови, DaF – з німецької, TFI – з французької тощо). На сучасному етапі міжнародної співпраці тестування рівня володіння ІМ є важливою умовою працевлаштування у міжнародних компаніях, в яких ця

мова є "робочою мовою". Тож учитель ІМ, готуючи своїх вихованців до подальшого професійного вибору й самореалізації, має бути обізнаним з визнаними у світі вимогами до рівнів володіння ІМ, типовими завданнями для перевірки різних мовних і мовленнєвих компетенцій, умінь виконання тестових завдань. Майбутньому вчителеві важливо самому вміти складати тестові завдання, які відповідають цілям навчання й рівневі учнів, оскільки такі вміння сьогодні є складовою частиною професійної діяльності педагога.

Все більшого поширення у світі сьогодні набуває застосування ІМ не лише як окремої загальноосвітньої навчальної дисципліни, але і як засобу викладання інших навчальних дисциплін. Як свідчить історико-педагогічна практика, викладання у школах низки предметів іноземною мовою є сталою тенденцією з другої половини ХХ століття. Однією із найефективніших сучасних методик, що поєднує вивчення предметних знань і вдосконалення іншомовних навичок та мовленнєвих умінь, є CLIL (Content and Language Integrated Learning – інтегроване вивчення предмету й ІМ). Це – сучасний підхід до академічного викладання, наприклад, економіки, природничих наук, історії, культури іноземною мовою, при якому ІМ виступає знаряддям ознайомлення з іншими знаннями про світ. Викладач бере на себе певну відповідальність за мову, яка використовується для викладання дисциплін. З CLIL тренуються усі аспекти вивчення мови, оскільки навчальний матеріал подається у різноманітному вигляді – не лише у текстовому форматі, але також в аудіо- та відео-форматі. Методика CLIL дозволяє формувати лінгвістичні і комунікативні компетенції нерідною мовою як у початковій, так і середній та вищій школі. Учні / студенти практикуються у використанні мови у тому ж навчальному контексті, у якому в них відбувається формування загальних знань та умінь. Це підвищує мотивацію до вивчення ІМ, цілеспрямованість до оволодіння ІМ для вирішення конкретних комунікативних задач, пріоритетність надбання умінь для спілкування ІМ

у професійному контексті, засвоєння специфічних термінів, певних мовних конструкцій і розширення словникового запасу⁴⁵⁸.

Проведене історико-педагогічне дослідження змісту фахової підготовки вчителя ІМ доводить, що викладання фахових дисциплін іноземною мовою вже давно стало загальновизнаною нормою у закладах вищої освіти, де здійснюється така підготовка. З погляду перспектив розвитку фахової іншомовної підготовки можна говорити про перехід до викладання ширшого кола професійних академічних курсів іноземною мовою, зокрема психолого-педагогічних дисциплін. Адже таким чином студенти можуть активніше долучатися до світових наукових надбань у своїй професії, опрацьовувати наукові публікації, видані за кордоном, отримувати найсвіжішу професійну інформацію.

Сьогодення ставить перед викладачем ІМ завдання створити інформаційно-технічне забезпечення навчального процесу з використанням сучасних ІКТ. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є технологія змішаного навчання (англ. *blended learning*): об'єднання традиційних формальних засобів навчання – роботу в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу – з неформальними, наприклад, з обговоренням за допомогою електронної пошти та Інтернет-конференцій⁴⁵⁹. Технологія змішаного навчання передбачає індивідуальний підхід до кожного здобувача освіти, який має шанс навчатись власним темпом з використанням гаджетів та онлайн-контенту розвивати навички що відповідають сучасним потребам ринку праці, працювати в команді над проектами чи реальними кейсами. Студент отримує вільний доступу до навчальних ресурсів, комунікації один з одним, співпраці в навчальній діяльності, спонукає ділитися власним досвідом і надає можливості для

⁴⁵⁸Батурина Н. В., Руковишников Ю. С., Батунова И. В. 2017. Использование приемов, методов и моделей системы CLIL в процессе обучения английскому языку студентов бакалавриата. Педагогические науки. Вып. 10 (64). С. 9 – 13.

⁴⁵⁹Желнова Е. В. 8 этапов смешанного обучения (обзор статьи «MissedSteps» Дарлин Пейнтер // Training&Development). URL: <http://www.obs.ru/interest/publ/thread=57>.

особистісного, творчо-креативного та компетентнісного розвитку⁴⁶⁰. Технологія змішаного навчання включає в себе багато інтерактивних методів, форм і прийомів, використання ІКТ, навчальних ресурсів, електронних підручників та вчить учнів працювати з новітніми розробками. Необхідно також зазначити, що використання мультимедійних засобів має низку переваг для навчання ІМ. Серед таких можна назвати: одночасне використання декількох каналів сприйняття, організація нових форм взаємодії викладача та студента в освітньому процесі, реалізація принципу індивідуалізації, здійснення диференціації освіти студентів з різним рівнем підготовки, використання додаткових способів мотивації до оволодіння ІМ, удосконалення механізмів керування освітньою діяльністю. Актуальною стає інтеграція очних та дистанційних форм навчання ІМ з використанням Інтернет-ресурсів⁴⁶¹.

Відповідно до нового Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти, головна мета вивчення ІМ – формування іншомовної комунікативної та соціокультурної компетенцій, достатніх для іншомовного спілкування. Вважаємо педагогічну практику відмінним засобом формування цих компетенцій, адже під час проходження педпрактики студент має можливість оцінити свій рівень знань соціокультурного матеріалу, отриманих протягом навчання у вузі. З’являється необхідність реалізовувати теоретичні знання на практиці, що демонструє нестачу певних знань та показує шляхи їх заповнення. Історико-педагогічний аналіз розвитку змісту фахової підготовки вчителя ІМ у другій половині XX ст. – на початку XXI ст. зміцнює у думці, що педагогічна практика є одночасно і поштовхом, і ефективною платформою для успішного професійного росту. Вона допомагає усвідомити важливість багатьох професійних компетенцій, у тому числі таких особливо актуальних сьогодні, як визначення тенденцій розвитку світових процесів

⁴⁶⁰Kitchenham A. 2011. *Blended learning across disciplines: Models for implementation*. Hershey: Information Science Reference.

⁴⁶¹Полат Е. С. 2005. *Интеграция очных и дистанционных форм обучения в старших классах общеобразовательной школы*. Иностранные языки в школе. № 2. С. 26 – 33, с. 26.

у галузі освіти, культури, співставлення досягнень європейської та національної культури, пояснення різних проявів культурних явищ представників різних країн⁴⁶².

Навчальний процес у педагогічних навчальних закладах базується сьогодні на комп'ютеризованих системах з використанням мультимедійних та мережевих технологій, застосуванням автентичних підручників та інноваційних педагогічних технологій^{463,464,465,466}. Деякі з них зосереджуються на підвищенні соціального ефекту навчальних технологій. Однією з таких є соціальна технологія Люше, суть якої полягає в колективному творчому створенні мотиваційних постерів виключно позитивного спрямування⁴⁶⁷. Актуальність цієї технології полягає у тому, що вона допомагає розкрити творчі здібності та креативність викладача й студента, впливає на формування позитивної мотивації до навчання. У процесі роботи над таким проектом з'являється інновація думки та креативність, яку породжує спільна творчість.

Науково-дослідницька робота викладачів та студентів також має зазнати змін. Важливим елементом сучасного наукового процесу є оформлення здобутих знань і доведення їх до відома якнайширшого кола зацікавлених осіб. Наука неможлива без оприлюднення результатів наукових досліджень у формі наукових публікацій. Міністерство освіти і науки України посилило вимоги до здобувачів, аспірантів тощо, що призвело до нагальної потреби для сучасного науковця публікуватися у закордонних наукових журналах, а також фахових виданнях які індексуються в базах даних Scopus чи Web of Science⁴⁶⁸. Шкільний учитель сьогодні теж має бути дослідником, який має вміти доносити результати

⁴⁶²Мормуль А. 2008. *Соціокультурна самоосвіта майбутнього вчителя іноземної мови як передумова успішної педагогічної практики*. Іноземні мови в навчальних закладах. № 2, с. 125 - 127.

⁴⁶³Mitchel H. Q, Malcogianni M. 2015. *New Destinations*. M M Publications. 167 p.

⁴⁶⁴Williams M. 2010. *Real Life*. Longman. 152 p.

⁴⁶⁵Latham-Koenig K., Oxenden K., Lambert J. 2016. *English File*. Oxford University Press. 168 p.

⁴⁶⁶Hontcharova N. 2002. *Vom Wort zum Text*. ID Mart. 252 S.

⁴⁶⁷Шендерук О. Б. 2019. *Люше як інноваційна педагогічна технологія*. Virtus. Montreal. № 32. Р. 138 – 140.

⁴⁶⁸Shenderuk O. 2019. *Recommendations for writing and publishing articles in Scopus or Web of Science*. Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки. Чернігів. № 1 (2). С. 178 – 189.

свого науково-практичного пошуку до широкого кола читачів. У цьому контексті зростає необхідність долучення майбутніх педагогів до написання й публікування наукових статей, участі у студентських наукових конференціях, ведення наукових дискусій.

Стрімке урізноманітнення переліку виданих за кордоном і в Україні та рекомендованих МОН України підручників для вивчення іноземної мови ставить майбутнього вчителя ІМ у складні умови вибору і оцінювання потенціалу підручника. Тому серед перспектив розвитку змісту фахової підготовки вчителя ІМ бачиться необхідність введення до базового курсу методики навчання ІМ теми, присвяченої підручникомознавству, чи окремого вибіркового / факультативного курсу, який би оперативно знайомив студентів з чинними шкільними підручниками з ІМ, новинками на видавничому ринку навчальної літератури, електронними навчальними підручниками й посібниками та основними принципами роботи з ними.

Важливим напрямом розвитку фахової підготовки майбутнього вчителя ІМ слід також вважати необхідність врахування у ній сучасних реалій профілізації старшої школи. Сучасна концепція профільного навчання у старшій школі передбачає максимально "враховувати інтереси, нахили і здібності, можливості кожного учня, у тому числі з особливими освітніми потребами, у контексті соціального та професійного самовизначення і відповідності вимогам сучасного ринку праці"⁴⁶⁹. Відповідно, як фахова мовна, так і методична освіта сучасного вчителя ІМ має стати більш широкопредметною, лексично охоплювати різні сфери професійної діяльності людини, методично озброювати його прийомами і стратегіями професійно орієнтованого навчання ІМ.

Отже, з огляду на розглянуті перспективи іншомовної освіти загалом і фахової підготовки майбутнього вчителя ІМ можемо сформулювати рекомендації стосовно їх подальшого розвитку.

На рівні Міністерства освіти і науки України: враховувати сучасні зміни на мовній карті світу й регулювати на державному рівні фахову

⁴⁶⁹ Концепція профільного навчання в старшій школі. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784.

підготовку вчителів-філологів з тих мов, актуальність яких у геополітичній, зовнішньоекономічній, культурній сферах зростає; з огляду на загальноєвропейську політику багатомовності продовжувати практику раннього вивчення ІМ та обов'язкового вивчення у закладах середньої освіти двох ІМ і зміцнювати її навчально-методичне й технічне забезпечення; зробити нормативним міжнародне стажування майбутніх учителів ІМ у лінгво-культурному середовищі мов, які вони планують викладати, внести міжнародну співпрацю закладу вищої освіти, який готує вчителів ІМ, й організацію міжнародного стажування для них до критеріїв оцінки ефективності роботи такого закладу.

На рівні закладів вищої освіти, які здійснюють фахову підготовку вчителів ІМ: поглибити міжкультурну підготовку майбутніх учителів ІМ за рахунок включення до початкових планів вибіркових курсів з міжкультурної комунікації; розширювати плюрилінгвальні можливості вчителів ІМ і, крім обов'язкових для вивчення двох ІМ, вводити для додаткової лінгвістичної підготовки вивчення третьої ІМ; розширювати міжнародну співпрацю, участь студентів і викладачів у програмах мобільності, грантових проектах для надання майбутнім учителям ІМ можливості перебування в лінгво-культурному середовищі мов, які вони викладатимуть; вводити у практику підготовки вчителя ІМ викладання іноземною мовою не лише фахових мовно-літературних, культурознавчих та методичних навчальних дисциплін, але й ширшого кола професійних курсів, зокрема психолого-педагогічних.

На рівні діяльності кафедр, що відповідають за фахову підготовку вчителів ІМ, і їх науково-педагогічного складу: більше уваги звертати на підвищення компетентності студентів у питаннях своєї національної культури і культурних особливостей інших народів (як носіїв, так і користувачів мови, що вивчається) на основі читання / аудіювання й обговорення культурологічних текстів, перегляду й обговорення відеоматеріалів, виконання соціокультурних навчально-дослідницьких проектів, організації студентських конференцій чи круглих столів тощо;

ефективніше задіювати інноваційні навчальні технології, ІКТ, мультимедійні технічні засоби для створення інтерактивного, автентичного середовища фахового оволодіння ІМ; знайомити студентів з найпоширенішими у світі міжнародними мовними екзаменами і стандартизованими тестовими системами, що використовуються сьогодні для оцінки рівня володіння іноземною мовою; ввести до базового курсу методики навчання ІМ теми, присвяченої підручникомознавству, чи окремого вибіркового курсу, який би оперативно знайомив студентів з чинними вітчизняними й зарубіжними шкільними підручниками з ІМ, електронними навчальними підручниками й посібниками та основними принципами роботи з ними; враховувати при викладанні фахових дисциплін необхідність підготовки майбутнього вчителя ІМ до роботи у профільній старшій школі; активно долучати студентів до написання й публікування наукових статей, участі у наукових конференціях, ведення наукової дискусії.

Висновки до третього розділу

Історико-педагогічний аналіз розвитку змісту фахової підготовки вчителя ІМ в незалежній Україні свідчить про те, що в період розвитку фахової підготовки вчителя ІМ в Україні в умовах розбудови державної незалежності (1991 – 2005 рр.) були виявлені такі тенденції цієї підготовки: початок глибокої трансформаційної перебудови інституційних основ, ціннісних орієнтирів, педагогічних засад закладів вищої освіти, в тому числі підготовки вчителів ІМ на основі загальноєвропейських стандартів; розвиток традиційних і впровадження нових методичних підходів і прийомів; запровадження компетентнісного підходу в шкільну й університетську освітню практику; продовження тенденції створення уніфікованої моделі професійної підготовки вчителя ІМ (професіограми) та закріплення її у вигляді Державного освітнього стандарту.

Встановлено, що на сучасному етапі фахової підготовки вчителя ІМ в Україні (2005 – 2019 рр. ХХІ ст.) відбуваються значні зміни, пов'язані з адаптацією загальної і професійної мовної освіти до європейських

стандартів, а саме: впроваджується ЗНО з ІМ випускників закладів загальної середньої освіти; вводиться обов'язкове вивчення другої ІМ, починаючи з п'ятого класу; українські вчителі беруть участь у проектах Ради Європи; у загальній і професійній іншомовній освіті робиться акцент на формуванні міжкультурної комунікативної компетентності і посилюється культурологічний підхід; розвивається плюрилінгвальна міжкультурна фахова компетентність студента та діяльнісноорієнтований підхід у фаховому вивченні ІМ; студенти долучаються до використання інноваційних ІКТ (вебквест, електронний щоденник / блог, подкаст, електронний портфель); актуалізується проблема підготовки вчителя ІМ до профільного викладання ІМ у старшій школі. Головною тенденцією зазначеного етапу є наближення змісту, засобів, форм і пріоритетів у вивченні й викладанні ІМ до загальноєвропейської практики мовної освіти.

З урахуванням проведеного історико-педагогічного аналізу сформульовані рекомендації щодо перспективних напрямів розвитку фахової іншомовної освіти на різних рівнях її організації. Зокрема, на рівні МОН України доцільним видається регулювання державного замовлення на фахову підготовку вчителів-філологів з огляду на сучасні зміни на мовній карті; продовження практики раннього вивчення ІМ та обов'язкового вивчення щонайменше двох ІМ у відповідності з загальноєвропейською політикою багатомовності; зміцнення навчально-методичного й технічного забезпечення іншомовної освіти; введення академічної норми міжнародного стажування майбутніх учителів ІМ у лінгво-культурному середовищі мов, які вони викладатимуть; внесення міжнародної співпраці закладу вищої освіти, який готує вчителів ІМ, й міжнародного стажування студентів до критеріїв оцінки ефективності роботи такого закладу.

На рівні закладів вищої освіти, які здійснюють фахову підготовку вчителів ІМ, важливо поглибити їхню міжкультурну підготовку за рахунок вибіркового курсів з міжкультурної комунікації; розширювати плюрилінгвальні можливості студентів і надавати можливість вивчення,

крім обов'язкових двох ІМ, третьої ІМ; розширювати участь студентів і викладачів у міжнародних програмах мобільності, грантових проектах для надання можливості перебування в лінгво-культурному середовищі мов, що вивчаються; вводити у практику підготовки вчителя ІМ викладання іноземною мовою не лише фахових навчальних дисциплін, але й ширшого кола професійних курсів, зокрема психолого-педагогічних.

На рівні діяльності кафедр, що відповідають за фахову підготовку вчителів ІМ, необхідно більше уваги звертати на підвищення компетентності студентів у питаннях своєї національної культури і культурних особливостей інших народів (як носіїв, так і користувачів мови, що вивчається); ефективніше задіювати інноваційні навчальні технології, ІКТ, мультимедійні технічні засоби для створення інтерактивного, автентичного середовища фахового оволодіння ІМ; знайомити студентів з міжнародними мовними екзаменами і стандартизованими тестовими системами; ввести до базового курсу методики навчання ІМ теми, присвяченої підручникомознавству; враховувати при викладанні фахових дисциплін необхідність підготовки майбутнього вчителя ІМ до роботи у профільній старшій школі; активно долучати студентів до написання й публікування наукових статей, участі у наукових конференціях, ведення наукової дискусії.

Матеріали третього розділу висвітлено в таких публікаціях автора: 66, 67, 75.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Здійснене історико-педагогічне дослідження розвитку фахової підготовки вчителя іноземної мови у другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст. дало змогу сформулювати такі висновки:

1. У результаті аналізу базових понять дослідження, зокрема "професійна підготовка", "професійна підготовка вчителя", "професійно-педагогічна підготовка", "фахова підготовка", сформульовано дефініцію ключового поняття "фахова підготовка вчителя іноземної мови" як формування спеціальної теоретичної й практичної професійної науково-предметної й методичної компетентності, яка є основою для отримання кваліфікації для викладання іноземної мови та передбачає спеціально організований педагогічний процес набуття професійних компетенцій, свідомого й творчого ставлення до виконання професійних функцій учителя-вихователя, професійної культури й готовності до саморозвитку й самоосвіти. Це формулювання покладено в основу дослідження відповідного освітнього феномену в історико-педагогічному ракурсі.

З'ясовано, що зміст фахової підготовки вчителя іноземної мови реалізується через теоретичний і практичний науково-предметний (фундаментальні навчальні дисципліни зі спеціальності, навчальні дисципліни фахового спрямування) та методичний (навчальні дисципліни з методики викладання іноземної мови) компоненти навчального плану, виробничу (педагогічну) практику, студентську науково-дослідницьку й науково-методичну роботу.

2. Охарактеризовано передумови подальшого розвитку фахової підготовки вітчизняних учителів іноземних мов у другій половині ХХ ст.: соціально-економічні (індустріалізація СРСР та повоєнна реконструкція народного господарства; посилення зовнішньо-економічних зв'язків; актуалізація вивчення іноземної мови як загальноосвітньої і професійної потреби; негативний досвід нездатності широких суспільних верств спілкуватися іноземною мовою), політико-ідеологічні (ситуація "холодної війни"; обмеження спілкування з іноземцями; ідеологізація іншомовної

освіти); педагогічні (внесення іноземної мови до обов'язкових шкільних предметів; встановлення переліку іноземних мов; розроблення цілей і методики викладання іноземної мови), організаційно-методичні (законодавче унормування та кадрове забезпечення викладання іноземних мов; відкриття спеціалізованих вузів; актуалізація поняття "педагогізація" фахової іншомовної підготовки вчителя; посилення ролі шкільної педагогічної практики).

3. На підставі обраних критеріїв (особливості розвитку шкільної іншомовної освіти; законодавче регулювання діяльності вищої педагогічної школи; зміни у фаховій іншомовній підготовці вчителів) розроблено авторську періодизацію динаміки розвитку змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови протягом досліджуваного періоду: I етап (1950 – 1963 рр.) – завершення структурування фахової підготовки; II етап (1963 – 1984 рр.) – посилення практичного спрямування цієї підготовки; III етап (1984 – 1991 рр.) – організація фахової підготовки на етапі перебудови системи освіти в радянському дискурсі; IV етап (1991 – 2005 рр.) – розвиток національної системи фахової підготовки в умовах розбудови незалежної держави; V етап (2005 – 2019 рр.) – розвиток змісту фахової підготовки на засадах адаптації мовної освіти в Україні до європейських стандартів.

4. Досліджено й виявлено основні особливості розвитку змісту, форм та підходів до фахової підготовки вчителів іноземної мови в Україні, на підставі яких сформульовані провідні тенденції.

На етапі завершення структурування фахової підготовки вчителя іноземної мови з виділенням головних її компонентів (1950 – 1963 рр.) до таких віднесено: покращення організаційно-методичного та технічного забезпечення фахової підготовки; її наближення до потреб викладання іноземної мови в школі; зростання ролі усного іншомовного мовлення.

Упродовж 1963 – 1984 рр. у розвитку фахової підготовки вчителя іноземної мови виокремлено такі тенденції: поглиблення технічної модернізації процесу вивчення мови; оптимізація змісту підготовки;

упровадження інноваційних освітніх форм і засобів; посилення педагогізації фахової підготовки; започаткування комунікативного підходу у вивченні та викладанні мови.

У контексті перебудови системи освіти в радянському дискурсі (1984 – 1991 рр.) встановлено такі тенденції: адаптація підготовки вчителя іноземної мови до роботи в умовах нових соціально-педагогічних викликів; перехід на новий рівень формування педагогічної та методичної майстерності; розвиток започаткованих на попередньому етапі і розробка нових підходів і методів навчання, удосконалення педагогізації фахової підготовки.

В умовах розбудови державної незалежності України (1991 – 2005рр.) виявлено такі тенденції розвитку фахової підготовки вчителя іноземної мови: започаткування глибокої трансформаційної перебудови інституційних основ, ціннісних орієнтирів, педагогічних засад; розвиток традиційних і впровадження нових методичних підходів та прийомів; запровадження компетентнісного підходу; продовження розробки уніфікованої моделі професійної підготовки вчителя іноземної мови та закріплення її у формі Державного освітнього стандарту.

Встановлено, що головною тенденцією сучасного етапу фахової підготовки вчителя іноземної мови в Україні (2005 – 2019 рр.) є наближення змісту, форм, засобів і пріоритетів у вивченні й викладанні іноземної мови до загальноєвропейських мовних стандартів і світової практики мовної освіти.

5. Окреслено перспективи фахової підготовки вчителя іноземної мови в Україні, сформульовано рекомендації щодо напрямів її розвитку на різних організаційних рівнях. На рівні МОН України доцільним видається: регулювання державного замовлення з урахуванням змін на мовній карті світу; продовження практики раннього навчання та обов'язкового вивчення щонайменше двох іноземних мов; зміцнення навчально-методичного й технічного забезпечення іншомовної освіти; запровадження академічної норми міжнародного лінгво-культурного стажування

майбутніх учителів іноземної мови. На рівні ЗВО обґрунтовано важливість: поглиблення міжкультурної підготовки; розширення плюрилінгвальних можливостей студентів; участі студентів і викладачів у міжнародній співпраці; введення викладання іноземною мовою психолого-педагогічних курсів. На рівні фахових кафедр необхідно: підвищувати компетентності студентів у питаннях національної культури і культурних особливостей інших народів; ефективніше використовувати інноваційні навчальні технології, ІКТ, мультимедійні ТЗН для створення автентичного мовного середовища; готувати студентів до складання міжнародних мовних екзаменів і використання стандартизованих тестових систем оцінки рівня володіння іноземною мовою, чинних вітчизняних і зарубіжних шкільних підручників, електронних навчальних підручників і посібників; урахувати при викладанні фахових дисциплін особливості роботи у профільній старшій школі; активізувати залучення студентів до написання й публікування наукових статей, участі у наукових конференціях.

Виконане історико-педагогічне дослідження не претендує на остаточне висвітлення порушеної проблеми та актуалізує такі напрями подальшого наукового пошуку: розвиток теорії й практики підручникотворення для потреб фахової підготовки вчителів іноземної мови; висвітлення динаміки розвитку змісту й форм самостійної навчально-методичної та науково-дослідницької роботи майбутніх учителів; компаративний аналіз історичної практики підготовки вчителів іноземних мов в Україні та за кордоном; вплив політики мультикультурності на підготовку вчителів; інтегроване навчання мови і предметних знань тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллина О. А. 1990. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Москва.* 141 с.
2. Авраменко К. Б. 2001. *Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956 – 1996 рр.): дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Київ.* 302 с.
3. Агурова Н. В., Гоздецькая С. И. 1963. *Обучение детей устной речи. Львів: Вид-во ЛДУ ім. Івана Франка.* 196 с.
4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. 2009. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).* М: Издательство ИКАР. 448 с.
5. Александер В. М. 1934. *Методика преподавания немецкого языка. Л.: Учпедгиз.* 194 с.
6. Алексюк А. М. 1998. *Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: Навчальний посібник. К.: Либідь,* 576 с.
7. Алхазішвілі А. А. 1984. *Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке. Тбилиси.* С. 39 - 40.
8. *Англо-український словник: близько 65000 слів* (склали М. Подвезько, М. Балла), [відп. ред. Ю. О. Жлуктенко]. Київ: Рад. шк., 1974. 663 с.
9. *Англо-український фразеологічний словник: близько 30000 фразеологічних виразів* (склав К. Баранцев). К.: Рад. шк., 1969. 1052 с.
10. Андреасян И. М., Бабинская П. К. 1988. *О совершенствовании профессиональной подготовки студентов на практических занятиях по методике преподавания иностранных языков. Иностранные языки в школе. № 6, с. 74 - 78.*
11. Аракин В. Д. 1958. *Основные вопросы улучшения подготовки учителей иностранных языков для средней школы. Советская педагогика. № 3, с. 77 - 85.*

12. Аронина Л. И. 1993. *Современные проблемы преподавания иностранных языков в школе и в вузе*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 63 - 65.
13. Балабуха К. В. *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів іноземних мов в умовах багатомовної освіти*. Режим доступу: <http://www.confcontact.com/May/22.htm>.
14. Баркасі В. В. 2004. *Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов* : дис. канд. пед. наук. Одеса. 254 с.
15. Басіна А. 2007. *Від багатомовного розмаїття до багатомовної освіти*. Сучасна система європейської освіти і проекти з розвитку мовної освіти. Іноземні мови в навчальних закладах. № 4, с. 18 - 24.
16. Батурина Н. В., Руковишников Ю. С., Батунова И. В. 2017. *Использование приемов, методов и моделей системы CLIL в процессе обучения английскому языку студентов бакалавриата*. Педагогические науки. Вып. 10(64). С. 9 – 13.
17. Безлюдна В. В. 2018. *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948 – 2016 рр.)*: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.04. Рівне. 514 с.
18. Белозерцев Е. П. 1989. *Подготовка учителя в условиях перестройки*. М.: Педагогика. 208 с.
19. Бельмаз Я. М. 2010. *Професійний розвиток викладачів вищої школи у Великій Британії та США*: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. Горлівка. 430 с.
20. Бенедиктов Б. А., Таранов В. М., Чуваева И. Н. 1955. *Использование кино для развития беглости речи при изучении иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 33 - 36.
21. Бердичевский А. Л., Гиниатуллин И. А. 1987. *Практикум по методике преподавания иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 92 - 93.

22. Бердичевский А. Л. 1990. *Концепция подготовки учителя иностранного языка*. Иностранные языки в школе. № 4, с. 94 - 100.
23. Бердичевский А. Л. 1989. *Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе*. Москва.
24. Бердичевский А. Л. 1991. *Ориентирующе-подготовительный этап профессиональной подготовки учителя иностранного языка на базе педагогических классов*. Иностранные языки в школе. № 5, с. 69 - 75.
25. Березівська Л. Д. 2008. *Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті*: монографія. Київ. 406 с.
26. Бим И. Л., Маркова Т. В. 1992. *Об одном из возможных подходов к составлению программы по иностранным языкам*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 3 - 16.
27. Бим И. Л. 1977. *Некоторые устойчивые тенденции в перестройке обучения иностранным языкам в средней школе на основе работы по новым учебным комплексам*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 27 - 33.
28. Биркун Л. В. 1998. *Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови*. Ознайомлювальна брошура для українських учителів англійської мови. Київ. 48 с.
29. Бігич О. Б. 2017. *Блоги як сучасні засоби формування міжкультурної компетентності*. Науковий Вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія. Вип. 29. Том 2, с. 18 - 21.
30. Бігич О. Б. 2017. *Блог і подкаст технології формування міжкультурної компетентності на різних ступенях навчання іноземної мови*. Іноземні мови. № 3 с. 3 - 9.
31. Богатов М. Ф. 1955. *Про використання кіно з навчально-виховною метою*. Радянська школа. № 9, с. 16 - 20.
32. Богатов М. Ф. 1959. *Роль кіно в педагогічному процесі*. Радянська школа. № 5, с. 34 - 39.
33. Богуславский М. В. 2002. *XX век российского образования*. Москва. 336 с.

34. Бондар А. Д. 1968. *Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917-1967)*. Київ. 227 с.
35. Борисенко И. Н. 1983. *О профессиональной подготовке студентов языкового вуза на младшем и среднем этапах обучения в связи с введением новых учебно-методических комплексов*. Иностранные языки в школе. № 4, с. 79 - 81.
36. Бориско Н. Ф. 1995. *Концепция учебника в интенсивном курсе обучения иностранным языкам*. Іноземні мови. № 2, с. 41 - 43.
37. Бориско Н. Ф., Красовская Н. А. 1988. *Интенсивное обучение в языковом педагогическом вузе*. Иностранные языки в школе. № 6, с. 71 - 74.
38. Бориско Н. Ф. 1988. *Обучение устной монологической речи с использованием видеофонограммы в интенсивном курсе на начальном этапе обучения*: дис. канд.пед. наук: 13.00.02. Київ. 186 с.
39. Бориско Н. Ф. 2001. *Сам себе методист или советы изучающему иностранные языки*. Киев. С. 50 - 55, 201 - 211, 244 - 248.
40. Бориско Н. Ф. 2001. *Тенденции развития учебно-методических комплексов с учетом новых информационных и коммуникационных технологий (Интернет)*. Іноземні мови. № 3, с. 19 - 21.
41. Бориско Н. Ф. 2000. *Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку)*: дис. доктора пед. наук: 13.00.02. Киев. 508 с.
42. Борисов В. С. 1986. *Учебно-исследовательская работа студентов при обучении иностранному языку на выпускном курсе языкового вуза*. Иностранные языки в школе. № 2, с. 58 - 61.
43. Боса В. П. 2018. *Формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін*: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Житомир. 283 с.
44. Бражникова Г. Ф. 1960. *Грамматика сучасної англійської мови: теоретичний курс*: Морфологія: Підруч. для пед ін-тів. Київ. 184 с.

45. Брискина М. Ю. 1984. *О подготовке будущего учителя иностранного языка к проведению внеклассной работы по предмету*. Иностранные языки в школе. № 4, с. 86 - 90.
46. Брискина М. Ю. 1987. *Подготовка студентов пединститута к внеклассной работе по иностранному языку в школе*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 73 - 76.
47. Бровченко Т. О. 1964. *English Phonetics*: посіб. для фак. іноз. мов ун-тів і пед. ін-тів (за ред. Т. А. Передерій). Радянська школа. 270 с.
48. Брызгалова Л. А. 1982. *Некоторые предложения по организации и проведению семинарско-практических занятий по курсу методики преподавания иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 41 - 44.
49. Бугайов І. 1991. *Диференціація навчання у сучасній середній школі*. Радянська школа. № 8, с. 7 - 15.
50. Будає В. Д. 2002. *Якість педагогічної освіти – майбутнє України*. Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку: збірник статей до традиційної IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. Миколаїв. С. 3 - 6.
51. Булда А. А. 1999. *Практична підготовка вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (етапи і особливості)*. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ. 467 с.
52. Бухбиндер В. А., Китайгородская Г. А. 1988. *Методика интенсивного обучения иностранному языку*. К.: Освіта. 279 с.
53. *Бюлетень народного комісаріату освіти*. 1932. № 42, с. 1 - 6.
54. Василюк А. В. 2004. *Педагогічний словник-лексикон: Англ.-укр., укр.-англ.* Ніжин. С. 78 - 79.
55. Васьков Ю. В. 2000. *Педагогічні теорії, технології, досвід: (Дидактичний аспект)*. Харків. 120 с.
56. Вдовіна Т. О. 2001. *Зміст і структура методичних рекомендацій та завдань для читання художніх текстів (англійська мова, вища мовна школа)*. Іноземні мови. № 4, с. 39 - 42.

57. Верещагина И. Н., Рабинович Ф. М., Яценк К. П. 1985. *Лабораторные работы в системе методической подготовки учителей иностранных языков по теме "Использование экранных пособий (на примере диафильма)"*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 59 - 63.
58. Верещагина И. Н., Рогова Г. В. 1984. *Совершенствование методической подготовки учителей иностранных языков в свете новых задач школы*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 18.
59. Верховній Раді України. Комісії з питань освіти і науки (2 вересня 1991 року). ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 17, спр. 122 (Документи, направлені до Верховної Ради УРСР, Ради Міністрів УРСР та ін. державних органів з питань народної освіти (інформації, листування). 5 травня – 30 вересня 1991 р., 96 арк.). Арк. 72.
60. Витлин Ж. Л. 1993. *Развитие общей и профессиональной культуры учителей иностранного языка (Проблемы теории и практики)*. Иностранные языки в школе. № 6, с. 50 - 53.
61. *Вища школа Української РСР. Частина друга (1945 - 1967 рр.)*. 1968. Київ. С. 202.
62. *Вказівки про організацію і проведення педпрактики студентів 4-х курсів педінститутів на робочому місці вчителя і класного керівника*, 18 квітня 1956 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 1855. Арк. 144 - 153.
63. Войнова Ж. Е. 1999. *Использование учебно-речевых ситуаций со страноведческой направленностью при обучении говорению студентов курса языкового факультета педагогического вуза: (На материале английского языка)*: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Петрозаводск. 164 с.
64. Володина С. Л., Каневская А. Б. 1961. *Работа по английскому языку воспитателя школы-интерната*. Иностранные языки в школе. № 6, с. 59.
65. Волотівська І. І. 2014. *Актуалізація ідеї педагогізації професійної підготовки вчителя іноземної мови наприкінці 40-х - на початку 50-х*

- років XX століття. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Випуск 1 (73), с. 132 - 135.
66. Волотівська І. І. 2019. *Вплив появи інтернету на теорію навчально-методичного комплексу для фахової підготовки вчителя іноземної мови*. Сучасні педагогіка та психологія: перспективи та пріоритетні напрями наукових досліджень: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 12 – 13 липня 2019 року). Київ: ГО "Київська наукова організація педагогіки та психології". Ч. 2. 108 с. С. 6 - 8.
 67. Волотівська І. І. 2019. *Запровадження компетентнісного підходу у фаховій підготовці вчителя іноземної мови в Україні*. Теоретичні та практичні аспекти розвитку педагогічної освіти в Україні: Матеріали науково-практичної конференції (м. Київ, 6 – 7 вересня 2019 року). Херсон: Видавництво "Молодий вчений". 104 с. С. 6 - 8.
 68. Волотівська І. І. 2019. *Запровадження програмованого навчання в систему фахової підготовки вчителя іноземної мови в Україні*. Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (9 – 10 серпня 2019 р., м. Одеса). Одеса: ГО "Південна фундація педагогіки". 128 с. С. 67 - 68.
 69. Волотівська І. І. 2018. *Особливості організації фахової підготовки вчителя іноземної мови в Україні в 1970-х рр. XX століття*. Scientific letters of academic society of Michal Baludansky. № 6 (3). Р. 155 - 158.
 70. Волотівська І. І. 2016. *Педпрактика майбутнього вчителя іноземної мови в 50-х - 80-х роках XX століття*. Economics, science, education: integration and synergy: materials of international scientific and practical conference (Bratislava). Р. 33 - 34.
 71. Волотівська І. І. 2016. *Педпрактика студентів як невід'ємна складова фахової підготовки вчителя іноземної мови (50-і - 80-і роки XX століття)*. Збірник наукових праць " Педагогічні науки. Випуск 74, том 1, с. 12 - 17.

72. Волотівська І. І. 2018. *Передумови розвитку змісту фахової підготовки вітчизняних учителів іноземних мов у другій половині 40-х рр. XX століття*. Міжнародна науково-практична конференція "Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього". Одеса: ГО "Південна фундація педагогіки". С. 77 - 80.
73. Волотівська І. І. 2017. *Професіограма вчителя іноземної мови в процесі фахової підготовки (1960-і - 1970-і рр. XX століття)*. Міжнародна науково-практична конференція "Проблеми реформування педагогічної науки та освіти". Херсон: Видавничий дім "Гельветика". С. 12 - 14.
74. Волотівська І. І. 2019. *Структурування змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови в Україні (1950-і роки XX століття)*. Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти: Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, Україна, 26 – 27 липня 2019 р.). Харків: Східноукраїнська організація "Центр педагогічних досліджень". 144 с, с. 28 - 31.
75. Волотівська І. І. 2017. *Фахова підготовка вчителя іноземної мови в період становлення незалежності України*. Збірник наукових праць "Педагогічні науки". Випуск 78, том 1. С. 15 - 18.
76. Волотівська І. І. 2018. *Фахова підготовка вчителя іноземної мови на етапі побудови національної системи освіти України (1984 – 1991 рр.)*. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, серія 5 "Педагогічні науки: реалії та перспективи." Випуск 61. С. 34 - 36.
77. Волченко О. М. 2004. *Організація комунікативного середовища у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов*. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 58. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Київ: НПУ. Вип. 2 (12).
78. Гайдай І. О. 2018. *Підготовка вчителя-філолога подвійного профілю у вищих навчальних закладах України (1956 р. - початок XXI ст.)*: дисертація канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир. 342 с.

79. Гальскова Н. Д. 2005. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*. Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: "Академия". 336 с.
80. Гаманюк В. А. 2012. *Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика: монографія*. Кривий Ріг. 377 с.
81. Гарбуза Т. В. 2015. *Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії: дис. канд. пед. наук: 13.00.04*. Київ. 236 с.
82. Гиниатуллин И. А. 1990. *Самостоятельная работа по практическому курсу иностранного языка*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 74 - 79.
83. Гладуш В. А. 2014. *Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія*. Навч. посібник. 416 с.
84. Голотюк О. В. 2009. *Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції: монографія*. Херсон. 224 с.
85. Гондюла В. П. 1992. *Що ж вирішують кадри?* Урядовий кур'єр. № 25. 19 червня. С. 6.
86. Гохлернер М. М., Ейгер Г. В. 1966. *Опыт составления и экспериментальной проверки программованных материалов*. Иностранные языки в школе. № 5, с. 25 - 33.
87. Графова Л. Л. 1986. *Разработка и внедрение ролевых и деловых игр в учебный процесс – одна из основных форм интенсификации обучения на вечернем факультете совершенствования дипломированных специалистов*. Методика интенсификации обучения иностранным языкам взрослых. М., с. 11.
88. Гриценко М. С. 1967. *Про наукові основ періодизації історії народної освіти в СРСР*. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР за 50 років: тези ювілейної наукової сесії. К.: Радянська школа. С. 124 - 126.
89. Гриценко М. С. 1966. *Нариси з історії школи в Українській РСР (1917 - 1965)*. Радянська школа. 260 с.

90. Гузар І. Ю. 1960. *Граматика сучасної німецької мови (синтаксис):* підручник для студ. факультетів іноземних мов університетів і пед. ін-тів. Радянська школа. 152 с.
91. Гузар І. Ю. 1956. *Grammatik der gegenwaertigen deutschen Sprache (morphologie):* підручник для студ. факультетів іноземних мов ун-тів і пед. ін-тів. Радянська школа. 147 с.
92. Гупан Н. М. 2002. *Українська історіографія історії педагогіки.* Київ. 224 с.
93. Гурвич П. Б. 1988. *Народному образованию – новый качественный уровень.* Иностранные языки в школе. № 3, с. 3 - 10.
94. Гурвич П. Б. 1967. *Программирование коммуникативных упражнений для развития устной речи.* Иностранные языки в школе. № 2, с. 32-42.
95. Гурін Р. С. 2004. *Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформ. технологій у навч. процесі загальноосвітньої школи:* автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. 21 с.
96. Дем'яненко О. *Формування кроскультурної компетенції в процесі підготовки майбутнього викладача іноземної мови.* Наукові записки. Серія: філологічні науки. Вип. 89 (2). С. 203 - 206. Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz/89_2/statti/48.pdf.
97. *Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”).* 1993. Освіта. № 44 - 46. С. 2.
98. Димитриевская Е. И. 1982. *Дифференцированный подход к студентам во время педагогической практики.* Иностранные языки в школе. № 1, с. 57 - 59.
99. *Директивні вказівки Управління вищих і середніх педагогічних закладів УРСР підвідомчим установам з питань методичної роботи в педагогічних вузах.* ЦДАВОВ України. Ф. 66, оп. 15, спр. 1856, 263 арк.
100. Дистервег А. 1956. *Руководство к образованию немецких учителей.* Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз. С. 136 - 203.

101. *Довідка управління народної освіти про стан та заходи щодо покращення підготовки вчителів для загальноосвітніх шкіл за 1965 рік.* ЦДАВОВ України. Ф. 166. Спр. 4713. Арк. 30.
102. *Довідки, інформації та переписка з Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти СРСР та Міністерством освіти СРСР з питань навчально-виховної роботи.* 9 січня 1973 р., 29 грудня 1973 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 8591. Арк. 77 - 90.
103. *Доповідна записка управління Міністерства освіти СРСР до Ради Міністрів УРСР з питань роботи педагогічних вузів.* 1960 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 2753. Арк. 67.
104. Друзь Ю. М. 2000. *Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування:* дис. канд. пед. наук. Кривий Ріг. 186 с.
105. Дручків Н. Ю., Паршикова Е. А. 2003. *Развивающий аспект коммуникативно-игровой методики обучения иностранным языкам в начальной школе.* Иностранные языки в школе. №2, с. 28 - 32.
106. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. 2003. *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності:* монографія. Житомир. 193 с.
107. Дьяченко В. А. 1964. *Английский язык в школе-интернате.* Иностранные языки в школе. № 1, с. 47 - 49.
108. Жарова Л. В. 1993. *Учить самостоятельности:* [книга для учителя]. М.: Просвещение. 205 с.
109. Желнова Е. В. *8 этапов смешанного обучения* (обзор статьи "Missed Steps" Дарлин Пейнтер // Training & Development). URL: <http://www.obs.ru/interest/publ/thread=57>.
110. Жлуктенко Ю. О. 1960. *Порівняльна граматики англійської та української мов:* посіб. для вчителів. Радянська школа. 160 с.
111. *За высокое качество учебно-воспитательной работы в школах интернатах.* 1957. Иностранные языки в школе. № 1, с. 3 - 7.

112. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. 2003. К.: Ленвіт. 273 с.
113. Задорожна І. П. 2011. *Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки*: монографія. Тернопіль. 414 с.
114. Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII "*Про вищу освіту*" (Редакція від 01.01.2018). Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
115. Зведений звіт педагогічних вузів на початок 1950 / 51 н.р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 793. Арк. 8 - 18.
116. Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1968 – 1969 н. р. Форма 3 -нк. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 7160. 42 арк.
117. Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1974 – 1975 н. р. Форма 3 - нк. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 8819. 50 арк.
118. Зведений звіт педагогічних інститутів Міністерства освіти УРСР за 1969 – 1970 н.р. Форма 4 - нк. ЦДАВОВ України. Ф. 166. Оп. 15, спр. 7632. Арк. 1 - 40.
119. Зведені статистичні відомості Міністерства освіти УРСР за 1977 рік. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 8943. Арк. 45.
120. Зведені статистичні звіти Міністерства освіти УРСР за 1976 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 8895. 79 арк.
121. Зведені статистичні звіти педагогічних інститутів Міністерства освіти УРСР за 1974 - 1975 н.р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 8820. Арк. 1.
122. *Зведення про видані підручники для вузів і технікумів УРСР в 1947 році за станом на 10 січня 1948 р.* ЦДАВОВ України. Ф. 2, оп. 7, спр. 7259. Арк. 63.
123. *Звіт вищих навчальних закладів (заочний відділ)за 1944 – 45 н. р.* ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 67. 64 арк.

124. *Звіт Вінницького державного педагогічного інституту ім. М. Островського про роботу 1950 – 51 н.р.* ЦДАВО. Ф. 166, оп. 15, спр. 958. 92 арк.
125. *Звіт про роботу педагогічних і учительських інститутів УРСР за 1950 – 51 н.р.* ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 957. 179 арк.
126. *Звіт про роботу педагогічних та учительських інститутів за 1953 – 54 н.р.* ЦДАВО. Ф. 166, оп. 1, спр. 1481. Арк. 112.
127. *Звіти педагогічних інститутів на початок 1961 – 1962 н.р.* ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 3324. 79 арк.
128. Зєня Л. 2009. *До питання комплексного моделювання системи професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови старшої профільної школи.* Педагогіка і психологія. № 2, с. 87 - 96.
129. Зимняя И. А. 1991. *Проектная методика обучения английскому языку.* Иностранные языки в школе. № 3, с. 9 - 15.
130. Зимняя И. А. 1985. *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке.* М.: Просвещение. С. 19.
131. Златогорская Р. Л. 1962. *Работа учителя немецкого языка в школе-интернате.* Иностранные языки в школе. № 1, с. 118 - 120.
132. Золотницкая С. П. 1959. *Условия понимания французской связной речи со слуха учащимися шестых классов средней школы.* Иностранные языки в школе. № 5, с. 36 - 48.
133. Зязюн І. А. 2000. *Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти.* Педагогіка толерантності. № 3, с. 58 - 61.
134. Иванова М. А. 2005. *Формирование учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе:* дис. кандидата пед. наук: 13.00.01. Липецк. 244 с.
135. Исхакова Ф. С. 1982. *О формировании профессиональных навыков и умений при обучении английскому языку.* Иностранные языки в школе. № 1, с. 54 - 57.

136. Іванова І. 2008. *Сформувати інформаційне тло міжкультурної комунікації. Роль підручника з іноземної мови в оновленні змісту професійно орієнтованої освіти*. Іноземні мови в навчальних закладах. № 1, с. 46 - 50.
137. *Інформаційне повідомлення про Пленум ЦК КПРС*. 1984. Радянська школа. № 5, с. 3.
138. Каар Э. И. 1956. *К вопросу о развитии навыков устной речи на продвинутой стадии изучения иностранного языка в педагогическом вузе*. Иностранные языки в школе. № 6, с. 43 - 54.
139. *Кабінету Міністрів України (11 листопада 1991 р.)*. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 17, спр. 129 (Документи, направлені до Верховної Ради УРСР, Ради Міністрів УРСР та ін. державних органів з питань народної освіти (інструкції, листування). 2 жовтня – 31 грудня 1991 р., 106 арк.). Арк. 31.
140. Калініна Л. В. 2004. *Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у контексті європейський вимог*. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. № 19, с. 129 - 133.
141. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В., Березенська Л. І. 2001. *Методична олімпіада як засіб контролю професійно-методичної підготовки студентів факультету іноземних мов*. Іноземні мови. № 3, с. 38 - 41.
142. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. 1995. *Комунікативний підхід до навчання аудіювання студентів III курсу мовного вузу*. Іноземні мови. № 2, с. 36 - 41.
143. Калінін В. О. 2003. *Структура і зміст поняття "соціокультурна компетенція" вчителя*. Неперервна професійна освіта: Теорія і практика. Київ. Вип. III - IV. С. 65 - 72.
144. Калінін В. О. 2004. *Teaching Language and Culture*. Х.: Видав. гр. "Основа". С. 96. (Серія "Бібліотека журналу "Англійська мова та література". Вип. 5).

145. Калюжна Т. Г. 2016. *Професійно–педагогічна підготовка майбутнього вчителя: аксіологічний підхід*. Гілея: науковий вісник. Випуск 110. С. 304 - 307.
146. Капелюшний І. В. 1958. *Поліпшувати практичну підготовку майбутніх учителів*. Радянська школа. № 6, с. 64 - 68.
147. Карамушка Л. М. 2004. *Психологія освітнього менеджменту*: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл]. К.: Либідь. 424 с.
148. Карлин А. Л. 1983. *О языковых трудностях педагогического общения студентов-практикантов*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 87 - 90.
149. Карпенко Н. А. 2016. *Психологія творчості: навч. посібник*. Львів: ЛьвДУВС. 156 с.
150. Карпов А. С. 1983. *К вопросу о профессионально значимых умениях учителя иностранного языка при коммуникативном подходе к обучению*. Иностранные языки в школе. № 6, с. 51 - 57.
151. Карпов И. В. 1950. *Психологическая характеристика процесса понимания и перевода учащимися иностранного текста*: сб. Теория и методика учебного перевода / под ред. К. А. Ганшиной и И. В. Рахманова. М.: Изд-во АПН РСФСР. 232 с.
152. Квасова О. Г. 2004. *Обучение реферированию англоязычного текста в языковом вузе*. Іноземні мови. № 3, с. 15 - 23.
153. Князян М. О. 2007. *Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки*: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса. 44 с.
154. Коваленко О. Я. 2002. *Про вивчення іноземних мов у 2002 – 2003 н.р.* English. № 20, с. 3 - 4.
155. Коваленко О. Я. 2002. *Про вивчення іноземних мов у 2003 - 2004 н.р.* English. № 21, с. 3 - 4.
156. Колодько Т. М. 2007. *Методологічний аспект професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови*. Рідна школа. № 1, с. 48 - 50.

157. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. 1989. *Педагогическое наследие*. Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М.: Педагогика. 416 с.
158. *Комплексні заходи Міністерства освіти УРСР по реалізації Основних напрямів реформування загальноосвітньої і професійної школи*. Ф. 166, оп. 15, спр. 9208. Документи засідання колегії Міністерства освіти УРСР (рішення, постанови, доповідні записки, 14 – 24 червня 1984 р., 196 арк.). Арк. 5 – 52.
159. Константинов Н. А. 1958. *К вопросу о периодизации истории школы и педагогики*. Советская педагогика. № 1, с. 101 - 106.
160. *Концепція профільного навчання в старшій школі: Затверджено Рішенням колегії МОН України 25.09.03 № 10/12 – 2 // . 2003. Інформ. зб. МОН України. № 24, с. 3 - 16.*
161. *Концепція профільного навчання в старшій школі.* https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784.
162. Конышева А. В. 2003. *Современные методы обучения английскому языку*. Мн.: Тетра Системс. 176 с.
163. Корндорф Б. Ф. 1951. *К вопросу о подготовке учителей для средней школы*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 73 - 78.
164. Коростелев В. С. 1988. *Структура и содержание системы научно-исследовательской подготовки будущего учителя иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 65 - 71.
165. Костікова І. 2009. *Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій*: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків. 469 с.
166. Костюченко Ю. П. 1953. *Історія англійської мови: елементарний курс: підруч. для фак. і відділів іноз. мов ун-тів та пед. ін-тів*. Київ. 426 с.
167. Костяшина А., Никонова С. 1961. *Иностранный язык в начальных классах*. Школа-интернат. № 6, с. 30 - 36.
168. Котенко О. В. 2012. *Професіоналізація майбутнього вчителя іноземної мови: теоретико-прикладний аспект*. Вісник психології і педагогіки.

- Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. Випуск 8.
169. Кочерган М. П. 2010. *Загальне мовознавство*. Видання 3-тє, доповнене. “Академія”. 464 с.
 170. Краевский В. В. 1977. *Соотношение педагогической науки и педагогической теории*. М., с. 12.
 171. Кривильова О. А. 2004. *Особистісно орієнтовані технології підготовки майбутніх вчителів до самостійної творчої діяльності*. Збірник наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. № 6. 200 с.
 172. Кузнецова Т. М. 1963. *Опыт программированного обучения*. Иностранные языки в школе. № 5, с. 2 - 9.
 173. Лабінська Б. І. 2013. *Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.)*: монографія. К.: Вид. центр КНЛУ. 384 с.
 174. Ланда Л. Н. 1965. *Алгоритмы и программированное обучение*. Москва.
 175. Ланда Л. Н. 1968. *Некоторые проблемы алгоритмизации и программирования в обучении иностранным языкам*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 45 - 48.
 176. Лapidус Б. А. 1962. *Вузы ждут полноценных учебников по иностранным языкам*. Вестник высшей школы. № 2, с. 39.
 177. Лемперт Б. Д. 1965. *Система методической подготовки учителей иностранных языков*. Советская педагогика. № 12, с. 113 - 120.
 178. Леонтьев А. Н., Гальперин П. Я. 1964. *Теория усвоения знаний и программированное обучение*. Советская педагогика. № 10.
 179. Литньова Т. В. 2015. *Особливості розвитку цілей навчання іноземної мови у період творення національної загальноосвітньої школи в Україні (друга половина 1980-х - 1990-і роки)*. Вісник ЖДУ імені Івана Франка. Педагогічні науки. Вип. 3. С. 98 - 103.

180. Локшина О. 2011. *Європейські концепції професійної підготовки вчителів*. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань. Ч. 2. 364 с. С. 204 - 210.
181. Лурье А. С. 1966. *Некоторые вопросы создания программированных тренировочных упражнений в звукозаписи*. Иностранные языки в школе. № 5, с. 20 - 24.
182. Ляховицкий М. В. 1978. *Новые учебники для обучения английского языка как специальности на завершающем этапе в педагогическом вузе*. Иностранные языки в школе. № 2, с. 95 - 98.
183. Ляховицкий М. В. 1970. *Звукозапис у навчанні іноземної мови*. Київ: Радянська школа. 238 с.
184. Майборода В. К. 1992. *Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід уроки (1917 - 1985)*. К.: Либідь. 196 с.
185. Майофис М. 2017. *Пансионы трудовых резервов: формирование системы школ-интернатов в 1954 – 1964 годах*. ИНТЕЛПРОС. № 142. Режим доступа <http://www.intelros.ru/readroom/nlo/142-2017/32500-pansiony-trudovyh-rezervov-formirovanie-sistemy-shkol-internatov-v-19541964-godah.html#-> 11.03.2019.
186. Малышева А. Н. 1992. *Профессионально ориентированное преподавание иностранного языка в общеобразовательной школе: цель, задачи и организация обучения*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 20 - 22.
187. Манеева О. Г. 1991. *Развитие у будущего учителя умения управлять эмоциональным состоянием учащихся*. Иностранные языки в школе. № 2, с. 93 - 97.
188. Манеева О. Г. 1990. *Самостоятельная работа студентов как способ совершенствования профессиональной подготовки учителя*. Иностранные языки в школе. № 4, с. 100 - 104.

189. Мархева О. Є. 2015. *Стандартизація професійної підготовки вчителів іноземних мов в умовах Болонського процесу*: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ. 20 с.
190. *Мережа вищих навчальних закладів з планом прийому студентів по спеціальності "Іноземна мова" на 1949 – 1955 рр.* ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 575. Арк. 26 - 28.
191. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів (Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. за ред. С. Ю. Ніколаєвої). 2013. К.: Ленвіт. 590 с.
192. *Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах*: підручник (Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова). 2010. К.: ВЦ "Академія". 328 с.
193. Миньяр-Белоручев Р. К., Чернова Г. М. 1987. *Подготовка будущих учителей к ситуативно-направленному преподаванию французского языка*. Иностранные языки в школе. № 2, с. 25 - 29.
194. Миролубов А. А. 2002. *История отечественной методики обучения иностранным языкам*. М.: СТУПЕНИ: ИНФРА-М. 446 с.
195. Мисечко О. Є. 2015. *Вітчизняна традиція творення культуроцентричного підручника англійської мови: досвід радянського періоду*: Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. К.: Педагогічна думка. Вип. 15. Ч. 2. 378 с. С. 31 - 41.
196. Мисечко О. Є. 2008. *Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. - початок 1960-х років)*. Житомир: "Полісся". 528 с.
197. *Міжнародна стандартна класифікація професій (ISCO-88)*: International Standard Classification of Occupation (ILO, Geneva). Режим доступу: <http://www.nau.kiev.ua/nau10/ukr/show>.
198. Мисечко О. Є. 2011. *Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України*

- (1900 – 1964 pp.): дисерт. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.04. К.: Інститут педагогіки НАПН України. 603 с.
199. Містецький А. С. 1960. *Advanced English Reader*: Хрестоматія з лексики англійської мови: учбовий посіб. для студ. К.: Рад. шк. 383 с.
 200. Міщенко І. Б. 2004. *Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки*: автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.04. Житомир. 21 с.
 201. Монигетти А. В. 1949. *О педагогизации учебного процесса в институтах и на факультетах иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 5, с. 51 - 58.
 202. Монигетти А. В. 1950. *Роль устной речи в обучении иностранным языкам в свете новой программы для средней школы*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 51.
 203. Мормуль А. 2008. *Соціокультурна самоосвіта майбутнього вчителя іноземної мови як передумова успішної педагогічної практики*. Іноземні мови в навчальних закладах. № 2, с. 125 - 127.
 204. Морська Л. І. 2008. *Інформаційні технології у навчанні іноземних мов*: Навчальний посібник. Тернопіль: Астон. 256 с.
 205. Морська Л. 2018. *Teaching intercultural communicative competence: theoretical background*. Мистецтво лінгводидактики. Випуск 2, с. 12 - 18
 206. *Навчальний план педагогічного інституту*. Спеціальності: англійська, французька, німецька, іспанська мови. Затверджено Міністерством вищої освіти СРСР. 1952 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 1121, арк. 21.
 207. *Навчальний план спеціальності 2103 Іноземні мови*: англійська, французька, німецька. Навч. плани пед. ін-тів. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 3761. Арк. 41.
 208. *Навчальний план учительського інституту*. Спеціальності: англійська, французька, німецька мови. Затверджено Міністерством вищої освіти 29.09.1949 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 1121. Арк. 17.

209. *Навчальні плани педагогічних інститутів, розроблені й затверджені Міністерством освіти УРСР на 1959 р.* ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 2523. Арк. 6 - 27.
210. *Накази № 85 - 135 з основної діяльності Міністерства освіти України. 1992 – 2000 рр. (6 серпня – 29 вересня 1992 р.).* ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 18, спр. 4, арк. 93 - 99.
211. *Накази Міністра вищої освіти СРСР з питань роботи педагогічних вузів, 1956 р.* ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 1853, 126 арк.
212. *Накази Міністра вищої освіти СРСР з питань роботи педагогічних вузів.* ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 3759.
213. *Наказ Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР і Міністерства освіти УРСР 266/98 від 31 травня 1960 р. про об'єднання Харківського та Одеського інститутів іноземних мов з Харківським й Одеським університетами.* ДАХО. Ф. 1780, оп. 3, спр. 580. Арк. 1 - 6.
214. *Наказ міністра вищої і середньої спеціальної освіти СРСР від 27.06.1963 р. № 214.* ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 3759. Арк. 173.
215. *Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917 - 1967)* під ред. Бондаря А. Т. 1967. Рад. школа. 483 с.
216. *Народногосподарський план Мін освіти УРСР на 1980 р.* ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 9066. 55 арк.
217. *Народное образование в СССР.* 1974. М.: Педагогика. 560 с.
218. Наукові конференції "Соціум. Наука. Культура. (28 - 30.01.2014)" к.п.н. Мороз Т. О. *Формування іншомовної професійної компетентності у процесі підготовки майбутніх фахівців.*
219. Николаева С. Ю. 1987. *Индивидуализация обучения иностранным языкам: Монография.* К.: Вища школа. 138 с.
220. Нікітчина С. О. 1996. *Становлення і розвиток системи професійно-педагогічної підготовки вчителів історії в Україні (1917 – 1991 рр.):* монографія. Луцьк. 500 с.

221. Ніколаєва С. Ю., Петрашук О. П., Бражник Н. О. 1996. *Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов*. К.: Ленвіт. 89 с.
222. Ніколаєва С. Ю. 1999. *Ступенева підготовка вчителя / викладача іноземної мови в університеті*. Іноземні мови. № 2, с. 3 - 8.
223. Нікольська Н. 2010. *Двомовність у європейській шкільній освіті: історія та сучасність*. Педагогіка і психологія. № 3, с. 110 - 121.
224. Ніфака Т. П. 1995. *Естетично-стилістичний аналіз художніх текстів у підготовці викладачів англійської мови*. Іноземні мови. № 2, с. 32 - 36.
225. Ноздрачова О. 2017. *Візуалізація. New Look педагогіки. Деякі поради з використання інфографіки у викладанні англійської мови*. English Language and Culture. № 7 (703), с. 4 - 5.
226. *Об улучшении изучения иностранных языков*. 1961. Иностранные языки в школе. № 4, с. 8 - 19.
227. *Об улучшении изучения иностранных языков: постановление Совета Министров СССР (1961)*. "Правда". 13 июня 1961 г.
228. Озеров Г. В. 1989. *Использование логико-смысловых схем и языковых опор при обучении свободным аргументированным высказываниям в дискуссиях*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 84 - 88.
229. Околович О. В. 2014. *Підготовка вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина XX - початок XXI століття): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01*. Дрогобич. 19 с.
230. *Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране*. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР. 1987. Правда. № 80. 21 марта. С. 1 - 3.
231. Островский Б. С. 1977. *Учитель и студенческая подпрактика в школе*. Иностранные языки в школе. № 5, с. 92 - 95.
232. *Отчет о работе ХПИИЯ за 1958 / 59 уч.г.* ДАХО. Ф. 1780, оп. 3, спр. 554. 35 арк.

233. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917 – 1941* (отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин). 1980. М.: Педагогика. 456 с.
234. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941 – 1961)* (ред. кол. А. М. Арсеньев, В. И. Додонов, М. Н. Колмакова, Ф. Г. Паначин, З. И. Равкина). 1988. М.: Педагогика. 272 с.
235. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961 – 1986)* (под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина). 1987. М.: Педагогика. 416 с.
236. Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Коростелев В. С. 1987. *Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества*. Иностранные языки в школе. № 6, с. 29 – 33.
237. Пассов Е. И. 2002. *Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация*. Іноземні мови. № 4, С. 3 – 18.
238. Пассов Е. И. 1984. *Методическое мастерство учителя иностранного языка*. Иностранные языки в школе. № 6, с. 24 – 29.
239. Пащук В. С. 2000. *Вправи для навчання монологічного мовлення на основі автентичного художнього твору*. Іноземні мови. № 4, с. 30 – 33.
240. *Педагогический вуз: стратегия перестройки*. 1986. Иностранные языки в школе. № 6, с. 3 – 5.
241. *Педагогічна майстерність: підручник* (І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та інші: за ред. І. А. Зязюна). 2004. К.: Вища школа. 422 с.
242. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті* (С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та інші: за ред. С. О. Сисоєвої). 2001. К.: ВШОЛ. 502 с.
243. Петухова Л. Є. 2007. *Новітні підходи до формування професійних компетенцій майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти*. Початкова школа. № 3, с. 1 – 3.

244. Петухова Л. Є. 2008. *Тенденції у загально педагогічній підготовці вчителя протягом XX століття*. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Вип. 20. Ч. 1:Серія: Педагогіка і психологія. Ялта: РВВКГУ. 211 с.
245. *План підготовки учителів для семирічних і середніх шкіл УРСР на 1949 – 1950 рр.* ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 575. Арк. 5 - 37.
246. *План набору студентів на стаціонарні відділення педагогічних інститутів Міністерства освіти УРСР на 1957 рік.* Директивні вказівки упр. вищих і середніх пед. навч. закладів підвідомчим установам з питань метод. роботи в педвузах. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 2082. Арк. 83 - 86.
247. Подосиннікова Г. І. 2000. *Принципи відбору фрагментів англомовних художніх текстів для навчання ідіоматичного розмовного мовлення на середньому етапі вищої мовної школи*. Іноземні мови. № 4, с. 27.
248. *Позбутися стереотипів*. 1994. Харківський університет. № 5. С. 1 - 2.
249. Полат Е. С. 2005. *Интеграция очных и дистанционных форм обучения в старших классах общеобразовательной школы*. Иностранные языки в школе. № 2. С. 26 – 33.
250. *Політична система для України: історичний досвід і виклики сучасності* (гол. ред. В. М. Литвин; авт. кол.: О. Г. Аркуша, С. О. Біла, В. Ф. Верстюк та ін.); НАН України. Інститут історії України; Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса. 2008. Київ. 988 с.
251. Пометун О. І. 2007. *Енциклопедія інтерактивного навчання*. К. 144 с.
252. Постанова Кабінету Міністрів України "Про Державну національну програму "Освіта (Україна XXI століття)"" від 3 листопада 1993 року № 896 (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 576 (576–96-п від 29.05.96). Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>.
253. *Постанови партії та уряду про школу*. 1947. Радянська школа. С. 84 - 85.

254. *Практикум по методике преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для студентов пединститут по спец. № 2103 "Иностр. яз."*(под общ. ред. К. И. Саломатова, С. Ф. Шатилова). 1985. М.: Просвещение.
255. Присяжнюк К. Ф. 1965. *Новий етап в розвитку радянської школи на Україні*. К.: Радянська школа. 156 с.
256. *Про викладання німецької, англійської та французької мов у середніх і вищих школах*. Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР. 1940. № 33, с. 6 - 7.
257. *Про військову й фізичну підготовку учнів 8-х-10-х класів середніх шкіл у 1941 – 42 н.р.* Наказ Народного Комісара Освіти УРСР С. Бухала від 26 серпня 1941 р. ЦДАВОВ України. Ф.166, оп. 15, спр. 2. Арк. 112 - 113.
258. *Програма для ЗНЗ. Іноземні мови. 2 – 12 кл.* 2005. (Авт.: О. Коваленко, В. Редько). К.:Ірпінь.
259. *Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання):* Проект [С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.]. 2001. Вінниця. Вид-во "Нова книга". 245 с.
260. *Програма з англійської мови для університетів / інститутів (чотирирічний курс навчання):* Проект. Колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. 1999. Координ.-інформ. центр "Злагода". 186 с.
261. *Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 2 – 12 класи. 2001. Шкільний світ. 36 с.*
262. *Програми затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804.*
263. *Программно-методическое управление Министерства просвещения РСФСР. Об изменениях и уточнениях, внесенных в программу по иностранным языкам для IV – X классов в соответствии с основными направлениями реформы общеобразовательной и профессиональной школы. 1984. Иностранные языки в школе. № 6, с. 5 - 7.*

264. *Программы восьмилетней и средней школы. Иностранные языки.* 1985. М. 81 с.
265. Программы педагогических институтов. *Педагогическая практика студентов.* МП СССР, 1985.
266. *Программы средней школы. Иностранные языки.* 1950. М. 15 с.
267. *Про денні зміни, доповнення та корективи до навчальних програм загальноосвітніх шкіл республіки на 1980/81 навчальний рік.* 1980. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. Київ: Радянська школа, № 9 (травень). С. 3 – 11.
268. *Проект квалификационной характеристики учителя иностранного языка.* Ученая комиссия по иностранным языкам ГУВУЗ Министерства просвещения РСФСР. Составители: С. Ф. Шатилов, К. И. Саломатов, Е. С. Рабунский, В. Н. Багрецов. М. 1974.
269. Про завдання органів народної освіти і шкіл по виконанню рішень XXV з'їзду партії, постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР *"Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці"*: доповідь міністра освіти М. О. Прокоф'єва на Всесоюзному з'їзді вчителів. 1978. Радянська школа. № 3, с. 3 - 13.
270. Про заходи щодо покращення підготовки спеціалістів та удосконалення керівництва вищою та середньою спеціальною освітою в країні. *Постанова Ради Міністрів СРСР.* Постанови та розпорядження РМ СРСР з питань народної освіти в УРСР. Ф. 166, спр. 4885. Арк. 43 - 44.
271. *Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР:* Закон УРСР від 17.04.1959 р. Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. 1958. М. 30 с.
272. *Про назви факультетів педагогічних інститутів УРСР.* Наказ Міністерства освіти УРСР № 137 від 17 червня 1968 р. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. 1968. № 15, с. 28 - 29.

273. *Про організаційні заходи щодо підготовки та проведення у 2006 р. зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти випускників навчальних закладів.* МОН України; Наказ, План, Заходи від 21.01.2006. № 30.
274. *Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту):* Лист МОН № 1/9-168 від 25.01.01 року.
275. *Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні:* Указ Президента України від 12.09.1995 р. № 832/95. Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні (укл. В. Г. Небабін). К., 1998 . Т. 1. С. 109 - 116.
276. *Про поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах Української РСР.* Постанова № 2038 ради Міністрів УРСР від 31 жовтня 1947 р. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. 1947. № 17 - 18. С. 2 - 3.
277. *Про поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР.* Наказ № 2699 від 3 грудня 1947 року. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. 1948. № 1 - 18. С. 2 - 5.
278. *Про поліпшення постановки заочної освіти по УРСР і використання з цією метою техніки.* Постанова РНК Української РСР від 24 березня 1945 року. № 475. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 54. Арк. 74 - 82.
279. *Протоколи, рішення колегії та документи до них № 7 - 10, 27 січня – 24 березня 1993 р.* ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 18, спр. 48. 214 арк.
280. *Протоколи, рішення колегії та документи до них № 11, 12, 26 квітня – 26 травня 1993 р.* ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 18, спр. 49. 162 арк.
281. *Протоколи, рішення колегії та документи до них № 13 - 16, 31 червня – 29 вересня 1993 р.* ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 18, спр. 50. 139 арк.
282. *Професійна освіта: навчальний посібник* [укл. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало]. 2000. К.: Вища школа. 149 с.

283. *Профессиограмма учителя иностранного языка: рекомендации* (сост. С. Ф. Шатилов, К. И. Саломатов, Е. С. Рабунский). 1985. Л. 25 с.
284. *Про хід підготовки викладачів іноземних мов для шкіл УРСР*. Наказ № 533 від 22 липня 1952 р. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. 1952. № 15, с. 17.
285. *Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы: под ред. И. А. Зязюна, В. К. Розова, Л. И. Рувинского*. 1985. Полтава. 316 с.
286. Пуховська Л. П. 2009. *Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів*. Порівняльно-педагогічні студії. № 1, с. 63 - 70.
287. *П'ятирічний план розвитку народної освіти УРСР на 1976 – 1980 рр.* ЦДАВОВ України, Ф. 166, оп. 15, спр. 8887. 103 арк.
288. Рада Міністрів УРСР "На виконання постанови Ради Міністрів УРСР від 2 листопада 1978 р. № 518 *"Про заходи подальшого удосконалення вивчення і викладання російської мови в УРСР"*. Ф. 166, оп. 15, спр. 9014 (Документи, направлені до ЦК Компартії України, Ради Міністрів та ін. державних органів з питань народної освіти (інформації, довідки, листи). 179 арк.). Арк. 90.
289. Рабинович Ф. М. 1977. *Как усилить обучающий эффект студенческого урока*. Иностранные языки в школе. № 5, с. 86 - 92.
290. *Радянський енциклопедичний словник*. М. 1990.
291. Раєвська Н. М. 1967. *Теоретична граматики сучасної англійської мови: підруч. для студ. ф-тів ін. мов ун-тів*. Ч. 1. Вид-во Київ. ун-ту. 194 с.
292. Раєвська Н. М. 1971. *English lexicology: підруч. для студ. ф-тів ін. мов ун-тів*. Вища школа. 335 с.
293. Раєвська Н. М. 1976. *Modern English Grammar: підруч. для студ. фак. романо-герм. філол. ун-тів і пед. ін-тів*. Вища школа. 304 с.

294. Ракитнянская З. И. 1966. *Некоторые вопросы методики составления программированного пособия по обучению лексике английского языка учащихся IX класса средней школы*: кандидатская диссертация.
295. Рафанович В. В. 1957. *Еще раз об устной речи*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 96 - 97.
296. Рахманов И. В. 1953. *Методика и языкознание*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 28 - 35.
297. Редько В. Г. 2012. *Концепція змісту і структури підручників з іноземної мови для початкової школи*. English. № 9, с. 5 - 6.
298. *Республиканская конференция по методике преподавания иностранных языков в Киеве*. 1965. Иностранные языки в школе. № 4, с. 110 - 114.
299. *Реформу общеобразовательной школы – в жизнь!* 1984. Иностранные языки в школе. № 4, с. 3 - 13.
300. Решетова І. А. 2011. *Освітній простір вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів (1958 – 1963 рр.)*. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Луганськ. № 10 (221), ч. 2. С. 165 - 173.
301. *Річний звіт про роботу Дніпропетровського педагогічного інституту іноземних мов за 1953 / 54 н.р.* ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 1485. 65 арк.
302. *Річний звіт про роботу Горлівського педагогічного інституту іноземних мов за 1954 – 1955 н.р.* ЦДАВО. Ф. 166, оп. 15, спр. 1661. 54 арк.
303. *Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1956 / 57 н.р.* ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 2089. 57 арк.
304. *Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1950 – 1951 н.р.* ДАВО. Ф. 166, оп. 15, спр. 965. 40 арк.

305. *Річний звіт про роботу Одеського педагогічного інституту іноземних мов за 1956 / 57 н.р.* ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 2099. 54 арк.
306. Рогова Г. В. 1966. *К вопросу о составлении программированных пособий.* Иностранные языки в школе. № 5, с. 2 - 13.
307. Розенбаум Е. М., Степанова О. М. 1978. *Всесоюзное совещание "Система учебников и учебных пособий по практическому курсу иностранных языков в педагогических институтах".* Иностранные языки в школе. № 3, с. 116 - 118.
308. *Розподіл студентів за курсами та спеціальностями на 1.10.1991 р.* Зведені стат. звіти пед. ін-тів Міністерства освіти УРСР за 1991 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 17, спр. 130. Арк. 1 - 14.
309. *Розподіл студентів за спеціальностями.* Зведені стат. звіти Міністерства освіти УРСР за 1988 р. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 17, спр. 20. Арк. 1.
310. *Розподіл студентів за спеціальностями на початок 1990 / 91 н.р.* ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 17, спр. 90, 45 арк. Арк 2 - 7, 18 - 20.
311. Роман С. В. 1986. *О подготовке студентов к внеклассной работе по иностранному языку в школе.* Иностранные языки в школе. № 2, с. 54 - 58.
312. Ружейніков В. П. 1959. *Використання телебачення в навчальних цілях.* Радянська школа. № 5, с. 49 - 53.
313. Савенкова Л. О. 1998. *Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування:* Автореф. дис... д-ра пед. наук. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. 32 с.
314. Савченко О. Я. 2000. *Зміст шкільної освіти на рубежі століть.* Освіта України. № 15, с. 4.
315. Садова В. 2011. *Історико-педагогічна компетентність як передумова формування педагогічної культури майбутнього вчителя.* Імідж сучасного педагога. № 4 (113), с. 5 - 8.

316. Сазанова А. А., Тилене Л. П. 1987. *Об организации стажерской практики выпускника пединститута. Иностранные языки в школе.* № 1, с. 74 - 76.
317. Салистра И. Д., Шмид В. А. 1958. *Больше внимания подготовке учителя иностранных языков без отрыва от производства. Советская педагогика.* № 3, с. 87 - 93.
318. Саломатов К. И. 1984. *Методика профессионально направленного обучения иностранному языку как педагогической специальности: учебное пособие для студентов и преподавателей педагогических факультетов (институтов) иностранных языков.* Куйбышев: КГПИ. 94 с.
319. Саломатов К. И. 1983. *О некоторых формах творческого сотрудничества вуза и школы по освоению новых учебных комплексов по иностранным языкам. Иностранные языки в школе.* № 1, с. 62 - 68.
320. Саломатов К. И., Шатилов С. Ф. 1977. *Некоторые теоретические вопросы языкового педагогического вуза. Иностранные языки в школе.* № 5, с. 77 - 86.
321. Саломатов К. И., Шатилов С. Ф. 1988. *Совершенствование профессионально-методической подготовки будущих учителей. Иностранные языки в школе.* № 1, с. 15 - 20.
322. Самохина Т. С. 1988. *Обучение аргументированному высказыванию на факультете иностранных языков педагогического института. Иностранные языки в школе.* № 3, с. 82 - 85.
323. *Сборник приказов и распоряжений по Наркомпросу РСФСР.* М., 1940. № 21 - 22.
324. Сейко Н. А. 2006. *Доброчинність у сфері освіти (XIX - поч. XX ст.): Київський учбовий округ.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 448 с.
325. Секретарю ЦК Компартії України т. В. Ю. Маланчуку "Про навчальні плани загальноосвітніх шкіл УРСР на 1978 – 79 н.р." (5 травня 1978 р.). Ф. 166, оп. 15, спр. 8974 (Документи, направлені до ЦК Компартії України, Ради Міністрів та ін. державних органів з питань народної

- освіти (інформації, довідки, листування). 1 березня – 30 червня 1978 р., 169 арк). Арк. 113 - 114.
326. Семашко В. Ф. 1958. *Зв'язок кафедри педагогіки з школою*. Радянська школа. № 6, с. 68 - 71.
 327. Семченко Н. О. 2005. *Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності*: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Х., 20 с.
 328. Сергеев В. Т. 2001. *Мікровикладання як засіб ранньої підготовки студентів до педагогічної практики*. Гуманізація навчально-виховного процесу: науковометодичний збірник. Слов'янськ. Вип. 11. С. 14 - 18.
 329. Сергиевская Е. Г. 1954. *Использование учебников по иностранному языку для средней школы на факультете иностранного языка*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 103 - 107.
 330. Середа О. М. 2003. *Комплекс вправ для навчання писемного спілкування за допомогою електронної пошти*. Іноземні мови. № 4, с. 40 - 47.
 331. Синагатуллин И. М. 1990. *Некоторые вопросы профессиональной подготовки учителя иностранного языка к работе в сельской малокомплектной школе*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 35 - 39.
 332. Ситняківська С., Сейко Н. 2018. *Навчання студентів на білінгвальній основі в Україні та Польщі: результати пілотного дослідження*. Українська полоністика. № 15. С. 202 - 211.
 333. Скалій Л. І. 2003. *Використання інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов*. Іноземні мови. № 4, с. 5 - 9.
 334. Скалкин В. Л., Котлярова Л. Б. 1990. *Имитационно-деловые игры как одно из средств профессиональной подготовки учителя иностранного языка*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 70 - 74.
 335. Скляренко Н. К. 1999. *Сучасні вимоги до справ для формування іноземних мовленнєвих навичок та вмінь*. Іноземні мови. № 3, с. 3 - 7.
 336. Сластенин В. А. 1993. *Формирование профессиональной культуры учителя*. М.: Прометей. 178 с.

337. *Словник-довідник з української лінгводидактики*: Навч. посібник: за ред. М. Пентиліук. 2003. Ленвіт. 149 с.
338. *Словник синонімів англійської мови*: посіб. для студ. фак. і відділів англ. мови: близько 2500 синонімів:(К. Т. Баранцев). 1964. Радянська школа. 516 с.
339. Смеречанський Р. І. 1960. *Граматика німецької мови*: уч. посіб. для студентів фак. іноз. мов ун-тів і пед. ін-тів. Радянська школа. 348 с.
340. Соколова І. В. 2008. *Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах*: монографія. Маріуполь. 400 с.
341. Солодка Т. В. 1994. *Контрольное тестирование как метод контроля за результатами учебной деятельности студентов*: дис.канд. пед. наук: 13.00.01. Харків 170 с.
342. *Список высших учебных заведений по подготовке специалистов на начало 1950 – 51 уч.г.* ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 793. Арк. 8 - 19.
343. *Список высших учебных заведений УССР, временно прекращающих свою работу, 1942 г.* ЦДАВОВ України. Ф. 2, оп. 7, спр. 505. Арк. 20 - 25.
344. *Список підручників та посібників для педагогічних вишів та технікумів, випущених у світ видавництвом "Радянська школа" за 1948 рік.* ЦДАВОВ України. Ф. 2, оп. 7, спр. 9548. Арк. 160 - 162.
345. *Справка о намеченных мероприятиях по улучшению подготовки институтом преподавателей иностранных языков, 31 июля 1957 г.* ДАХО. Ф. 1780, оп. 3, спр. 532. 8 арк.
346. *Статистичний звіт Міністерства освіти УРСР за 1959 – 1960 н.р.* Статистичні звіти Міністерства освіти УРСР. ЦДАВОВ України. Ф. 166, оп. 15, спр. 2201. Арк. 3 - 12.
347. Стеченко Т. О. 2003. *Методичні принципи формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх*

- філологів. Вісник Житомирського державного педагогічного університету. Вип. 12, с. 121 - 124.
348. Струминский В. Я. 1958. *О некоторых вопросах периодизации истории школы и педагогики*. Советская педагогика. № 2, с. 112 - 115.
 349. Сухомлинська О. В. 2003. *Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру*. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. К.: А.П.Н. С. 47 - 66.
 350. Тезисы ЦК КПСС и Совета Министров СССР. *Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране*. 1958. Советская педагогика. № 12, с. 4 - 27.
 351. Троцько Г. В. 1997. *Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 К.: Інститут ПППО. 54 с.
 352. Туманова Е. С. 1957. *Аналитическое чтение в языковом вузе – одно из средств подготовки учителя для средней школы*. Иностранные языки в школе. № 1, с. 50 - 52.
 353. Тураев С. В. 1949. *О литературной подготовке преподавателей иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 2, с. 42 - 50.
 354. Указ Президента України № 641 / 2015 *"Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні"*. 16 листопада 2015 року.
 355. Устименко О. М. 2003. *Жанровий підхід до навчання фахового писемного спілкування англійською мовою*. Іноземні мови. № 4, с.33 - 39.
 356. Учитель: экспериментальная целевая программа "школа-педвуз-школа":авт-сост. И. А. Зязюн. 1985. Полтава. 41 с.
 357. Ушинский К. Д. 1950. *Собрание сочинений (том 8): Человек как предмет воспитания*. Москва - Ленинград: Изд-во Академии педагогических наук. 664 с.
 358. Фирсов В. В. 1994. *Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения*. М., Педагогика. 194 с.

359. Хмельковська С. В. 2005. *Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки*: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса. 20 с.
360. Хомский Н. 1972 (англ. 1965). *Аспекты теории синтаксиса*. Москва. 122 с.
361. Цветкова З. М. 1951. *Основные вопросы методики обучения в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков*. Иностранные языки в школе. № 5, с. 53 - 62.
362. Цетлин В. С. 1996. *Какими профессиональными качествами должен обладать учитель иностранного языка*. Иностранные языки в школе. № 3, с. 28.
363. *Цільова комплексна програма "Вчитель"*. 1996. Освіта України. № 64. 27 серпня.
364. Чепелєв В. І. 1967. *Розвиток радянської педагогічної науки на Україні 1917 – 1967 рр.* Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР за 50 років: тези ювілейної наукової сесії. Радянська школа. С. 18 - 20.
365. Черній Л. В. 2011. *Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови в університетах США*: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 20 с.
366. Чулкова Л. О. *Структура професійно-педагогічної освіти в Німеччині*. Режим доступу: http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_1_2007/5.doc.
367. Шеляпина Л. С. 1959. *Из опыта работы учителей иностранных языков в школах-интернатах*. Иностранные языки в школе. № 2, с. 73 - 78.
368. Шендерук О. Б. 2019. *Люше як інноваційна педагогічна технологія*. Virtus. Montreal. № 32. Р. 138 – 140.
369. Шендерук О. Б. 2018. *Теоретичний аналіз професіоналізму як психолого-акмеологічного та педагогічного поняття*. Кримінально-виконавча система: Вчора. Сьогодні. Завтра. № 1 (3). С. 209 – 224.

370. Шибіко Н. 2017. *Проектуємо знання. Застосування методу проектів на уроках англійської мови.* English Language and Culture. № 5 (701), с. 4 - 8.
371. Шиллинг И. Р. 1950. *Об улучшении подготовки студентов педагогических институтов иностранных языков.* Иностранные языки в школе. № 1, с. 63 - 68.
372. Шмелев В. Н. 1975. *О теоретико-лингвистической подготовке преподавателей иностранных языков.* Иностранные языки в школе. № 4, с. 75 - 78.
373. Шушакова Е. В. 1977. *О педагогической практике студентов.* Иностранные языки в школе. № 5, с. 96 - 97.
374. Щепилова А. В. 2000. *Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров.* Иностранные языки в школе. № 6, с. 16 - 22.
375. Щерба Л. В. 1947. *Преподавание иностранных языков в средней школе.* Общие вопросы методики.
376. Щербакова Н., Скакун І. 2017. *Школа у хмарі. Переваги та особливості хмарно орієнтованого навчання.* English Language and Culture. № 11 (707), с. 4 - 8.
377. Языкова Н. В. 1977. *Сборник задач и заданий по методике преподавания иностранных языков.*
378. Языкова Н. В. 1984. *Система учебной исследовательской работы студентов в методической подготовке учителя иностранного языка.* Иностранные языки в школе. № 5, с. 60 - 63.
379. Языкова Н. В. 1995. *Цели и содержание методической подготовки студентов педагогических факультетов иностранных языков.* Иностранные языки в школе. № 1, с. 57 - 61.
380. Allen, Dwight W. and Arthur W. Eve. 1968. *Workshop in the Analysis of Teaching. Theory and Practice, Vol. 7, № 5, pp. 181 - 185.*
381. Baker J. 2003. *The English Language Teachers Handbook.* London. 234 p.

382. Benson P. 1997. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 270 p.
383. Byram M., Gribkova B., Starkey H. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a Practical Introduction for Teachers*: Council of Europe, Strasbourg. 42 p.
384. *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. 2006. Eurydice. 80 p.
385. Dudeney G., Hockly N. 2007. *How to teach English with technology*. Series editor: Jeremy Harmer. Harlow: Pearson Education Limited. 192 p. P. 119 - 121.
386. *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe (Main Version)*. Strasburg: Council of Europe, Language Policy Division. 2007. 108 p. P. 83 - 84.
387. Hontcharova N. 2002. *Vom Wort zum Text*. ID Mart. 252 S.
388. Hymes D. H. 1983. *Essays in the history of linguistic anthropology*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins. 441 p.
389. *Integrating informational technology into the teacher education curriculum: process and products of change* (N. Wendworth, R. Earle, M. Connel, editors). New York: The Haworth Press, Inc. 188 p. P. 33.
390. Ioannou-Georgiou Sophie. 2003. *Assessing Young Learners* (Resource Books for Teachers). Oxford. 190 p.
391. Jonassen D. H. 2006. *Modeling with technology: mindtools for conceptual change*. Columbus, OH: Pearson Education.
392. Kitchenham A. 2011. *Blended learning across disciplines: Models for implementation*. Hershey: Information Science Reference.
393. Latham-Koenig K., Oxenden K., Lambert J. 2016. *English File*. Oxford University Press. 168 p.
394. Leloup J. W., Ponterio R. 1998. *Using www Multimedia in the Foreign Language Classroom: is this for me?* Language Learning Technologie. № 2/1, p. 4 - 10.

395. Little D. 1991. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik. 67 p.
396. Mitchel H. Q, Malcogianni M. 2015. *New Destinations*. M M Publications. 167 p.
397. Newby D., Allan R., Fenner A., Jones B, Komorowska H, Soghikyan K. (eds.). 2007. *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Strasbourg. 89 p.
398. *Practical Course of English. Fourth Year*, edited by V. D. Arakin. 1975. Moscow.
399. Rayevska N. 1961. English Lexicology: підруч. для студ. філ. фак. ун-тів та пед. ін-тів іноз. мов УРСР. Радянська школа. 203 с.
400. Shenderuk O. 2019. *Recommendations for writing and publishing articles in Scopus or Web of Science*. Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки. Чернігів. № 1 (2). С. 178 – 189.
401. Williams M. 2010. *Real Life*. Longman. 152 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Вищі навчальні заклади з підготовки студентів зі спеціальності
"Іноземна мова"

Додаток А 1

Список вищих навчальних закладів з підготовки спеціалістів на початок
1950 / 51 н. р.

Область	Назва навчального закладу	Факультети (відділення і спеціальності)	Кількість студентів за курсами					Усього студентів	Випуск	
			I	II	III	IV	V		з 1.01.50р. по 1.01.51р.	з 1.01.51р. по 1.01.52р.
Вінницька	Вінницький педін-т	Іноз. мов	91	133				224	-	-
		у т.ч. англ. м.	46	67	-	-		113	-	-
		франц. м.	45	66	-	-		111	-	-
Дніпропетровська	Дніпропетровський іноземних мов	Іноз. мов	195	192	163	-		550	-	-
		у т.ч. англ. м.	135	135	112	-		382	-	-
		франц. м.	60	57	51	-		168	-	-
м. Київ	Київський педін-т	Іноз. мов	108	118	83	118		427	123	118
		у т.ч. англ. м.	61	71	54	53		239	73	53
		франц. м.	47	47	29	39		162	23	39
		нім. м.	-	-	-	26		26	27	26
	Київський пед-т іноз. мов	Іноз. мов	265	268	219	-		752	-	-
		у т.ч. англ. м.	110	109	118	-		337	-	-
		франц. м.	64	66	51	-		181	-	-
		іспанс. м.	91	93	50	-		234	-	-
Одеська	Одеський педін-т інозем. мов	Іноз. мов	263	271	176	130	-	840	143	130
		у т.ч. англ. м.	147	159	90	70	-	466	85	70
		франц. м.	78	70	53	34		235	32	34
		нім. м.	38	42	33	26		139	26	26
Харківська	Харківський педін-т іноз. мов	Іноз. мов	262	254	220	219		955	163	219
		у т.ч. англ. м.	142	136	132	107		517	81	107
		франц. м.	90	89	62	66		307	38	66
		нім. м.	30	29	26	46		131	44	46

Чернігівська	Ніжинський педін-т	Іноз. мов (англ. мова)	90	119	-	-		209	-	-
Житомирська	Житомирський уч. ін-т іноз. мов	Іноз. мов	167	148				315	-	-
		у т.ч. англ. мова	62	61				213	-	-
		франц. мова	60	58				118	-	-
		німецька мова	45	29				74	-	-
Київська	Білоцерківський учит. ін-т іноз. мов	Іноз. мов	171	133				304	-	-
		у т.ч. англ. мова	62	48				110	-	-
		франц. мова	62	43				105	-	-
		німецька мова	47	42				89	-	-
Ворошиловградська	Ворошиловградський учит. ін-т	Іноз. мов	120	141				261	-	1441
		у т.ч. англ. мова	60	78				138	-	78
		франц. мова	60	63				123	-	63
Кіровоградська	Кіровоградський учит. ін-т	Іноз. мов (англ. мова)	76	60				136	-	60
Львівська	Львівський учит. ін-т	Іноз. мов	126	138				264	109	138
		у т.ч. англ. мова	66	38				104	109	38
		франц. мова	60	48				108	-	48
Сталінська	Сталінський учит. ін-т	Іноз. мов	118	113				231	-	113
		у т.ч. англ. мова	60	59				119	-	59
		франц. мова	58	54				112	-	54

Список вечірніх відділень

Область	Назва навчального закладу	Факультети (відділення і спеціальності)	Кількість студентів за курсами					Усього студентів	Випуск	
			I	II	III	IV	V		з 1.01.50р. по 1.01.51р.	з 1.01.51р. по 1.01.52р.
м. Київ	Київський педін-т	Іноз. мов (англ. мова)	-	-	-	31	15	46	15	-

Додаток А 2

Мережа вищих навчальних закладів з планом прийому студентів
зі спеціальності "Іноземна мова" на 1949 – 1955 рр.

Тип і назва навчального закладу	Прийом 1949 р.					Прийом 1950-1955 рр.				
	Англ. м ова	Франц. мова	Нім. мова	Ісп. мова	Всього	Англ. мова	Франц. мова	Нім. мова	Ісп. мова	Всього
Педагогічні інститути										
1. Дніпропетровський іноземних мов	135	60	-	-	195	135	60	-	-	195
2. Київський	60	45	-	-	105	60	45	-	-	105
3. Київський іноземних мов	105	60	-	90	255	105	60	-	90	255
4. Одеський іноземних мов	135	75	30	-	240	135	75	30	-	240
5. Харківський іноземних мов	135	90	30	-	255	135	90	30	-	255
Разом	570	330	60	90	1050	570	330	60	90	1050
Учительські інститути іноземних мов										
1. Білоцерківський	60	60	-	-	120	60	60	-	-	120
2. Житомирський	60	60	-	-	120	60	60	-	-	120
Разом	120	120	-	-	240	120	120	-	-	240
Учительські інститути/факультети/відділи іноземних мов при педагогічних інститутах										
1. Вінницький	60	60	-	-	120	60	60	-	-	120
2. Ворошиловград-ський	60	-	-	-	60	60	-	-	-	60
4. Запорізький	-	-	-	-	-	-	-	60	-	60
5. Кіровоградський	60	-	-	-	60	60	-	-	-	60
6. Криворізький	-	-	-	-	-	60	-	-	-	60
7. Львівський	-	60	-	-	60	-	60	-	-	60
8. Миколаївський	-	-	-	-	-	-	60	-	-	60
9. Ніжинський	60	-	30	-	90	60	30	30	-	120
10.Полтавський	-	-	-	-	-	-	30	-	-	30
11. Сталінський	60	60	-	-	120	60	60	-	-	120
12. Херсонський	-	-	-	-	-	50	-	-	-	50
13. Черкаський	-	-	-	-	-	-	-	60	-	60
Разом	300	180	30	-	510	410	300	150	-	860
Всього	990	630	90	90	1800	1100	750	210	90	2150

Додаток Б

Навчальні плани педагогічних, учительських інститутів і факультетів
іноземних мов

Додаток Б 1.

Навчальний план учительського інституту (затверджений 29 / IX 1949 р.)

Спеціальності: англійська, французька, німецька мови

Кваліфікація спеціаліста – вчитель іноземної мови V-VII класів семирічної і
середньої школи

Назва дисципліни	Розподіл по семестрах		Кількість годин			Розподіл годин по курсах і семестрах			
	Екзамени	Заліки	Всього годин	Лекції	Практикум	I курс		II курс	
						1 сем 18 т.	2 сем. 17 т.	3 сем. 17 т.	4 сем. 8 т.
1. Основи марксизму	2	1,3,4	256	152	98	3	3	6	5
2. Психологія	1	-	85	67	18	5	-	-	-
3. Педагогіка	3	3	116	68	48	-	5	2	-
4. Шкільна гігієна	-	1	18	18	-	1	-	-	-
5. Фізичне виховання	-	1,2,3	100	-	100	2	2	2	-
6. Вступ до мовознавства	2	-	70	46	24	2	2	-	-
7. Методика викладання іноземної мови	3	2	102	68	34	-	3	3	-
8. Іноземна мова			1274	177	1097	21	19	21	27
I. Практичний курс:			1001	-	1001	21	19	12	12
а) фонетика	2	1,3	138	-	138	3	2	2	2
б) граматика	2	1	190	-	190	4	4	2	2
в) лексика (разом з перекладом)	1,2,3,4	-	673	-	673	14	13	8	8
II. Історія мови	4	3	84	50	34	-	-	4	2
III. Теоретичний курс:			189	127	62	-	-	5	13
б) фонетика	4	-	32	22	10	-	-	-	4

в) граматика	3,4	3	107	65	42	-	-	3	7
г) лексикологія	4	3	50	40	10	-	-	2	2
9. Російська література (радянський період)	2		70	70	-	2	2	-	-
10. Українська література	4	-	66	66	-	-	-	2	4
Всього			2151	732	1419	36	36	36	36
Всього екзаменів	18					2	6	4	6
Всього заліків		15				5	2	7	1

Факультативні дисципліни	Сем.	Години	Педагогічна практика	Сем.	Тижні	Дисципліни, що вносяться на державні іспити
1. Географія країни, мова якої вивчається		36	Практика з відривом від навчальних занять	3	1	1. Основи марксизму- ленінізму
2. Історія країни, мова якої вивчається		70	Практика з відривом від навчальних занять	4	4	2. Педагогіка
3. Література країни, мова якої вивчається		100	Всього		5	3. Граматика іноземної мови (теоретична і практична)
5. Постановка голосу й культура мовлення		35				
4. Латинська мова		140				
6. Розмовна практика		70				4. Практика мови (переклад, усне мовлення)
7. Міфологія		34				

Додаток Б 2

Навчальний план педагогічного інституту (1951 р.)

Спеціальності: англійська, французька, німецька, іспанська мови

Кваліфікація спеціаліста – вчитель іноземної мови середньої школи

Назва дисциплін	Розподіл по семестрах		Години			Розподіл по курсах та семестрах							
	Екзамени	Заліки	Всього	Лекції	Лабор. та практи	1с. 18г.	2с. 16 т.	3с. 18 т.	4с. 16 т.	5с. 18 т.	6с. 10 т.	7с. 12 т.	8с. 8 т.
1. Основи марксизму-ленінізму	2,4	1,3	250	160	90	4	4	4	4	-	-	-	-
2. Політична економія	6,8	5,7	140	10	40	-	-	-	-	3	3	-	-
3. Діалектичний і істор. матеріалізм	6,8	7	140	86	54	-	-	-	-	2	2	-	-
4. Психологія	2	2	85	68	17	2	3	-	-	-	-	-	-
5. Педагогіка	4	4	122	70	52	-	-	3	4	-	-	-	-
6. Історія педагогіки	6	6	98	76	22	-	-	-	-	3	4	-	-
7. Шкільна гігієна	5	-	36	18	18	-	-	-	-	2	-	-	-
8. Фізичне виховання	-	1,2,3,4	180	-	180	3	2	2	3	-	-	-	-
9. Історія країни, мова якої вивчається	3	-	68	68	-	-	2	2	-	-	-	-	-
10. Література країни, мова якої вивчається	4,8	6	128	128	-	-	-	-	2	2	2	2	2
11. Російська література	1,2	-	104	104	-	4	2	-	-	-	-	-	-
12. Вступ до мовознавства	2	-	84	68	16	2	3	-	-	-	-	-	-
13. Сучасна російська мова	4	3	86	68	18	-	-	3	2	-	-	-	-
14. Латинська мова	2	2	86	-	86	3	2	-	-	-	-	-	-
15. Друга іноземна мова	7	5,6	122	-	122	-	-	-	-	3	2	4	-
16. Методика викладання мови	7	6	120	60	60	-	-	-	-	3	3	3	-

17. Спецсеминар з педагогіки, психології, методики (за вибором студента)	-	8	32	-	32	-	-	-	-	-	-	-	4
18. Спецпідготовка	-	4	34	-	34	-	-	1	1	-	-	-	-
19. Іноземна мова (основна)			1776	-	1776	16	16	17	14	15	16	12	16
Практичний курс:													
а) фонетика	6	2,4	264	-	264	4	2	4	2	2	2	-	-
б) граматика	3,6	2,4	312	-	312	4	4	4	3	2	2	-	-
в) лексика	1,2,3,4,5,6,7,8	6	1140	-	1140	8	10	9	9	11	10	10	14
г) переклад	7	6,8	60	-	60	-	-	-	-	-	-	2	2
Теоретичний курс:													
а) фонетика	7	-	36	22	14	-	-	-	-	-	-	3	-
б) граматика	8	7	100	60	40	-	-	-	-	-	4	3	3
в) лексикологія	8	7	48	28	20	-	-	-	-	-	-	2	3
г) історія мови	5	-	86	52	34	-	-	-	2	3	-	-	-
20. Спецкурс			270	162	108	-	-	-	2	3	4	8	6
21. Підпрактика		4	68	-	68	-	-	2	2	-	-	-	-
22. Українська мова	2	-	68	46	22	2	2	-	-	-	-	-	-
23. Українська література	4	-	68	68	-	-	-	2	2	-	-	-	-
24. Курсова робота	5,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Всього годин			4165	1350	2816	36	36	36	36	36	36	36	35
Всього екзаменів	38					2	7	3	6	3	6	5	6

Всього заліків		30				2	5	3	6	3	5	4	2
----------------	--	----	--	--	--	---	---	---	---	---	---	---	---

Примірний перелік факультативних дисциплін	Сем.	Години	Практика	Сем.	Тижні	Державні іспити
1. Спецкурс з філології: а) стилістика б) граматика в) історія мови, що вивчається	7,8 7,8 7,8	40 40 40	Педагогічна практика з відривом від навч. занять на III курсі (1-1,5 міс.) - 216 год	6	6	1. Основи марксизму-ленінізму
2. Спецкурс з сучасної іноземної мови	7,8	40	Педагогічна практика з відривом від навч. занять на IV курсі (1-1,5 міс.) - 216 год	7	6	2. Педагогіка з методикою спеціального предмета
3. Спецкурс з перекладу	7,8	40				
4. Логіка	5,6	40				
5. Порівняльна граматика російських і германських мов		40				3. Іноземна мова (теорія і практика)
6. Порівняльна граматика мови, що вивчається, і рідної		60	Всього		12	
7. Географія країни, мова якої вивчається		68				

Додаток В

Навчальний план

Спеціальності "учитель іноземної мови середньої школи,
вихователь школи-інтернату"

Назва дисциплін	Розподіл по семестрах			Годин				Розподіл по курсах і семестрах									
	Іспити	Заки	Курсові роботи	Всього	Лекції	Лаборат. зан	Пр. зан, семін	1с.20г.	2с.17г.	3с.20г.	4с.17г.	5с.20г.	6с.13г.	7с.19г.	8 с.9(6) г.	9 с.2(19)г.	10с. 10г.
Історія КНРС	2,4	1,3	-	220	120	-	100	3	4	3	2	-	-	-			
Політична економія	6,8	5,7	-	150	80	-	70	-	-	-	-	2	3	2	3 (1)	-	-
Діалектичний і історичний матеріалізм	8,10	7	-	140	70	-	70	-	-	-	-	-	-	3	3	3 (1)	3
Основи атеїзму		10		24	14	-	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Логіка	8			70	44	-	26	-	-	-	-	-	-	2	2(2)		
Психологія (загальна, дитяча, педагогічна)	2,4	-	-	136	90	20	26	2	1	2	2	-	-	-			
Педагогіка	4	-	-	120	70	-	50	-	-	3	4	-	-	-			
Історія педагогіки	6	-	-	72	54	-	18	-	-	-	-	2	3	-			
Шкільна гігієна	-	8	-	36	18	-	18	-	-	-	-	-	-	1			
Анатомо-фізіологічні особливості дітей шкільного віку	2	-	-	86	56	30	-	2	3	-	-	-	-	-	-	-	-
Фізичне виховання		1,2, 3,4		140	-	-	140	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-
Спецпідготовка	-	1	-	48	-	-	48	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Навчальне кіно	-	4	-	36	8	-	28	-	-	-	2	-					
Вступ до мовознавства	2	-	-	72	50	-	22	2	2	-	-	-	-	-			

Українська мова	-	2	-	72	-	-	72	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-
Література країни, мова якої вивчається	10	8		96	96	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4 (2)	2 (1)	2
Новітня історія країни, мова якої вивчається	-	7		36	36	-	-	-	-	-	-	-	-	2			
Іноземна мова	1,2,3, 4,5,6, 7,8,9, 10	1,2,3, 4,5,6, 7,8,9, 10		233 0	60	-	2270	19	14	14	13	13	12	12	16 (10)	17 (9)	15
Практика з іноземної мови	2,4,6, 9, 10	1,3, 5,8		138 4			1384	9	8	8	8	8	7	6	8 (8)	12 (9)	9
Фонетика	1,3,5	2,6		462	20		442	10	6	3	2	2	2	--	-	-	-
Граматика	4,7,8	6		414	40		374	-	-	3	3	3	3	6	8(2)	-	-
Переклад	-	10	-	70	-	-	70	-	-	-	-	-	-	-	-	5	6
Спецкурси з іноземної мови	6,8			122	82		40	-	-	-	-	2	2	2	2	-	-
Історія мови	6			66	48		18	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-
Лексикологія	8			56	34		22	-	-	-	-	-	-	2	2	-	-
Методика викладання іноземної мови	7	5		120	50	-	70	-	-	-	2	2	2	1	-	-	-
Методика виховної роботи в школі-інтернаті	6	5		100	40	-	60	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-
Спецпрактикуми з виховної роботи в школі-інтернаті	-	3		120	-	-	120	-	2	4	-	-	-	-	-	-	-
Дитяча література з методикою викладання	-	7		40	40	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-
Співи і музика	7	2,7	-	274	80	-	194	2	2	2	2	2	2	3	-	-	-
Музична грамота і сольфеджіо	-	2		68	36		32	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-
Хоровий спів з методикою	7	-		162			162	-	-	2	2	2	2	1	-	-	-
Музична література	-	7		44	44			-	-	-	-	-	-	2	-	-	-

Основи сучасного промисл. і с/г. виробництва	-	3,4		70	40	-	30	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-
Робота в майстерні і на пришкольній ділянці	-	6	-	100	-	100	-	-	-	-	1	3	2	-	-	-	-
Спецсеминар з педагогіки або методики	-	10	-	72	-	-	72	-	-	-	-	-	-	-	2 (1)	2 (1)	2
Педагогічна практика без відриву від занять	-	7	-	528	-	-	528	-	4	4	4	6	6	6	-	-	-
Всього годин				543 0	1198	150	4032	363 6	36	36	36	36	36	36	32 (16)	24 (12)	24
Курсових робіт				-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Екзаменів				-	31	-	-	1	5	1	5	1	5	4	5	1	3
Заліків				-	35	-	-	4	4	5	3	4	3	6	3	-	3

Факультативні дисципліни	Сем.	Годин	Практика	Сем.	Тижні	Державні іспити
1. Латинська мова	1-2	80	Педагогічна практика без відриву від навчальних занять	2-7	14,5	1. Історія КІРС
2. Виразне читання на іноземній мові	5-6	40				2. Педагогіка з методикою виховної роботи в школі-інтернаті
3. Спецкурс з іноземної мови	9-10	40				
4. Звукозаписуюча і звуковідтворююча апаратура і методика роботи	5-6	40	Педагогічна практика з виховної роботи в школі-інтернаті	6	4	3. Іноземна мова з методикою викладання
5. Хоровий спів на іноземній мові	1-8	250	Педагогічна практика в 5-8 класах	8	6	
6. Гра на музичному інструменті	3-8	180	Педагогічна практика з виховної роботи в учнівських виробничих бригадах або піонерських таборах	8	4	
7. Дитячі ігри, атракціони	3	40				
8. Дитячий театр	4	40				
9. Спортивне удосконалення	1-8	420				
10. Фотосправа	3-4	40				
11. Автосправа	7-8	60	Педагогічна практика в 9-11 класах	9	19	
12. Домоводство	1-8	300				
13. Українська мова	3-4	120				
14. Факультативні курси, рекомендовані кафедрами			Разом тижнів		47,5	

Додаток Г
НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

спеціальності № 2103 ІНОЗЕМНА МОВА

Кваліфікація спеціаліста – учитель іноземної мови середньої школи

Строк навчання – 4 роки

I. Графік навчального процесу

II. План навчального процесу

Назва дисциплін	Розподіл по семестрах			Годин					Розподіл по курсах і семестрах							
	Екзамнів	Заліків	Курс. робіт	Всього	Лекції	Лаборат.	Практ. заняття	Семінари	1с. 19 т.	2 с. 18т.	3с. 19 т.	4 с. 14 т.	5 с. 19 т.	6 с.13 т.	7 с. 18 т.	8 с. 16 т.
1. Історія КІРС	1,2	-	-	120	60	-	-	60	3	4	-	-	-	-	-	-
2. Марксистсько-ленінська філософія	3,4	-	-	120	60	-	-	60	-	-	4	3	-	-	-	-
3. Політична економія	5,6	-	-	80	40	-	-	40	-	-	-	-	2	0/4		
4. Основи наукового комунізму	-	8	0	70	42	-	-	28	-	-	-	-	-	-	2	2
5. Психологія	2	-	-	74	54	20	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-
6. Педагогіка з історією педагогіки	4,6	-	-	140	80	-	-	30	-	-	2	3	2	0/2	-	-
7. Шкільна гігієна	-	3	-	20	20	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
8. Методика викладання іноземної мови	6	5	6	74	40	-	-	34	-	-	-	-	2	2/2	-	-
9. Фізичне виховання		1,2, 3,4		140	-	-	140	-	2	2	2	2	-	-	-	-
10. Вступ до мовознавства	2	-	-	70	50	-	-	20	2	2	-	-	-	-	-	-
11. Практичний курс іноземної мови (з корект. курсом фонетики)	1,2,3 4,5,8	6,7 ,8	-	2000	-	-	2000	-	18	18	18	18	15	8/8	8	10
12. Історія мови	4	3	-	68	48	-	20	-	-	-	2	2	-	-	-	-

13. Теоретична і нормативна граматики	6	5	5 або 6	110	70	-	40	-	-	-	-	-	4	2/2	-	-
14. Лексикологія	5	-	-	60	40	-	20	-	-	-	-	-	3	-	-	-
15. Теоретична фонетика	-	5	-	30	20	-	10	-	-	-	-	-	2	-	-	-
16. Географія, історія і культура країн, мови яких вивчаються	-	6	-	52	32	-	20	-	-	-	-	-	-	0/4		
17. Література країн, мови яких вивчаються	8	7	-	100	70	-	30	-	-	-	-	-	-	0/2	2	2
18. Латинська мова	-	1,2	-	74	-	-	74	-	2	2	-	-	-	-	-	-
19. Українська мова	-	4	-	46	-	-	46	-	-	-	1	2	-	-	-	-
20. Спеціальні семінари і курси за вибором	-	6,8	-	240	-	-	240	-	-	-	-	-	-	0/6	-	10
21. Звукотехніка і навчальне кіно	-	1	-	20	-	20	-	-	1	-	-	-	-	-	-	
Всього годин				3708	726	40	2704	238	30	30	30	30	30	12/30	12	24
Курсових робіт				2					-	-	-	-	1	1	-	-
Екзаменів				21					2	4	2	4	3	4	-	2
Заліків				22					3	2	4	2	3	3	2	3

III. Зведені дані по бюджету часу в тижнях

Теоретичне навчання	Екзаменаційна сесія	Педагогічна практика	Виробнича практика	Державні екзамени	Канікули	Всього	Курси
37	5				10	52	I
33	4	6			9	52	II
32	5	6			9	52	III
16	2	18		6	2	44	IV
118	16	30		6	30	200	

IV. Факультативні дисципліни	семестри	години
1. Основи марксистсько-ленінської етики		
2. Основи марксистсько-ленінської естетики		
3. Основи наукового атеїзму		
4. Друга іноземна мова		
5. Дитяча література		
6. Курси, рекомендовані кафедрами	6,8	240

V. Практика	семестри	тижні
1. Практика в піонерських таборах	4	6
2. Педагогічна практика в школі	6	6
3. Педагогічна практика в школі	7	18

VI. Державні экзамени

1. Основи наукового комунізму.
2. Сучасна іноземна мова з методикою викладання.
3. Педагогіка.

Основний перелік курсів і практикумів за вибором:

1. Друга іноземна мова.
2. Загальне мовознавство.
3. Стилїстика.
4. Теорія і практика програмованого навчання.
5. Семінар з психології, педагогіки або методики іноземної мови (за вибором) та ін.
6. Синхронний переклад та ін.

Примітка:

1. Раді інституту надається право скорочувати кількість годин на лекції та змінювати послідовність вивчення навчальних дисциплін в межах навчального року, крім циклу суспільних дисциплін.
2. Час на вивчення курсів і практикумів за вибором, а також факультативних дисциплін визначається Радою інституту в межах 36-годинного навантаження студентів на 1,2,3 курсах і 30-годинного навантаження на 4 курсі.
3. Календарні строки проведення педагогічної практики встановлюються інститутом за погодженням з органами народної освіти.
4. Тема курсової роботи з методики викладання іноземної мови дається студенту на 6 семестрі. Тема курсової роботи з філології (за вибором студента) дається студенту на 5 або 6 семестрі. Курсові роботи, які відповідають вимогам дипломних робіт, за рекомендацією кафедр можуть бути представлені для захисту в ДЕК замість державного екзамену з педагогіки.
5. Теоретичні курси з граматики, фонетики, лексикології, літератури, географії і історії, культури країни, мова якої вивчається, читаються відповідно іноземною мовою.
6. Практичні заняття з ІМ проводяться в підгрупах в 8-10 чол.
7. Розподіл часу практичного курсу ІМ по видах навчальної роботи проводиться кафедрами у відповідності з діючими програмами.

Додаток Д

Зміни в номенклатурі спеціальності ІМ та розподілі студентів на початок
1990 / 91 та 1991 / 92 н. р.

№	Спеціальності на початок 1990/91н.р.	Кодспеціальності	Прийнято за планом	Всього навчаються на всіх курсах	Фактичний випуск з 1.01.90 по 1.10.90	№	Спеціальності на початок 1991/92н.р.	Прийнято за планом	Всього навчаються на всіх курсах	Випуск фактичний з 1.01.90 по 1.10.90 н.р.
	Денна форма навчання									
1	Біологія та ІМ (із зазначенням мови)	010900	30	485	86	1	Біологія та німецька мова	27	63	
						2	Біологія та англійська мова	37	94	
2	Географія та ІМ (із зазначенням мови)	011800	62	276	22	3	Географія та англійська мова	51	130	22
						4	Географія та ІМ	27	15	
						5	Географія та німецька мова	29	94	17
3	Історія та ІМ (із зазначенням мови)	020700	79	529	105	6	Історія та англійська мова	118	175	30
						7	Історія та німецька мова	27	13	
						8	Історія та ІМ	27	164	71
4	Російська мова, література та ІМ	021700	575	2818	366	9	Російська мова, література та ІМ	313	1271	181
						10	Російська мова, література та англійська мова	294	1095	201
						11	Російська мова, література та німецька мова	32	257	61
						12	Українська мова, література та	191	517	48

							англійська мова			
						13	Українська мова, література та німецька мова	79	194	26
5	Англійська мова	022000	0	0			-			
6	Німецька мова	022000	0	0			-			
7	Французька мова	022000	0	0			-			
8	Іспанська мова	022000	0	0			-			
						14	Англійська мова та українська мова і література	86	108	
9	ІМ, російська мова і література	022000	55	328	58	15	Англійська мова та російська мова і література	52	246	59
10	Англійська, німецька мови	022000	762	3726	584	16	Англійська, німецька мови	794	2906	600
11	Англійська, французька мови	022000	163	600	76	17	Англійська, французька мова	124	344	65
12	Англійська, іспанська мови	022000	88	373	37	18	Англійська, іспанська мова	74	227	56
13	Англійська і японська мови	022000	11	11		19	Англійська і японська мови	10	17	
						20	Англійська мова та педагогіка	32	58	
14	Німецька, англійська мови	022000	255	900	91	21	Німецька, англійська мови	230	766	89
15	Французька, англійська мови	022000	147	566	88	22	Французька, англійська мова	142	555	80
16	Французька, німецька мови	022000	50	418	111	23	Французька, німецька мови	74	266	81
17	Іспанська, англійська мови	022000	36	194	42	24	Іспанська, англійська мови	38	128	46

18	Іспанська, німецька мови	022000	0	0	6	25	Іспанська, німецька мови	0	0	
						26	Іспанська мова та педагогіка	(3,4,5 курс)	37	
						27	Іспанська та українська мови	20	34	
19	Китайська і англійська мови	022000	13	23	0	28	Англійська мова і китайська	13	22	
20	ІМ і методика вих. роботи	022000	25	196	0	29	ІМ і методика вих. роботи	0	0	
21	ІМ, українська мова, література	022000	144	252	0	30	ІМ, українська мова і література	65	142	
						31	Педагогіка і психологія (дошкільна) та англійська мова	29	52	
						32	Педагогіка і методика поч. навчання та ІМ	28	21	
						33	Німецька мова і перекладач-референт	10 (1 курс)	7	
						34	Фізкультура та англійська мова	24	12	
Заочна форма навчання										
1	Англійська мова	022000	134	1118	241					
2	Німецька мова	022000	23	242	22					
3	Французька мова	022000	28	216	22					
4	Іспанська мова	022000	10	116	31					

Додаток Е

Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів

Компетентнісний потенціал галузі "Іноземні мови"

	Ключові компетентності	Компоненти
1	Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами	<p>Уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> • використовувати українознавчий компонент в усіх видах мовленнєвої діяльності; • засобами іноземної мови популяризувати Україну, українську мову, культуру, традиції, критично оцінювати їх. <p>Ставлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • гордість за Україну, її мову та культуру; • розуміння потреби популяризувати Україну у світі засобами іноземних мов; • усвідомлення того, що, вивчаючи іноземну мову, ми збагачуємо рідну; • готовність до міжкультурного діалогу.
2	Спілкування іноземними мовами	Реалізується через предметні компетентності.
3	Математична компетентність	<p>Уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> • розв'язувати комунікативні та навчальні проблеми, застосовуючи логіко-математичний інтелект; • логічно обґрунтовувати висловлену думку; • використовувати математичні методи (графіки, схеми) для виконання комунікативних завдань. <p>Ставлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • готовність до пошуку різноманітних способів розв'язання комунікативних і навчальних проблем.
4	Основні компетентності у природничих науках і технологіях	<p>Уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> • описувати іноземною мовою природні явища, технології, аналізувати та оцінювати їх роль у життєдіяльності людини. <p>Ставлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • інтерес до природи та почуття відповідальності за її збереження; • розуміння глобальності екологічних проблем і прагнення долучитися до їх розв'язання за допомогою іноземної мови
5	Інформаційно-цифрова компетентність	<p>Уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> • вивчати іноземну мову з використанням спеціальних програмних засобів, ігор, соціальних мереж; • створювати інформаційні об'єкти іноземними мовами; • спілкуватися іноземною мовою з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; • застосовувати ІКТ для пошуку, обробки, аналізу та підготовки інформації відповідно до поставлених завдань. <p>Ставлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • готовність дотримуватись авторських прав та мережевого етикету.
6	Уміння вчитися упродовж життя	<p>Уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> • визначати комунікативні потреби та цілі під час вивчення іноземної мови; • використовувати ефективні навчальні стратегії для вивчення мови відповідно до власного стилю навчання; • самостійно працювати з підручником, шукати нову інформацію з різних джерел та критично оцінювати її; • організовувати свій час і навчальний простір;

		<ul style="list-style-type: none"> • оцінювати власні навчальні досягнення. <p>Ставлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • сміливість у спілкуванні іноземною мовою; • подолання власних мовних бар'єрів; • відповідальність за результати навчально-пізнавальної діяльності; • наполегливість; • внутрішня мотивація та впевненість в успіху
7	Ініціативність і підприємливість	<p>Уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ініціювати усну, писемну, зокрема онлайн взаємодію іноземною мовою для розв'язання конкретної життєвої проблеми; • генерувати нові ідеї, переконувати в їх доцільності та об'єднувати однодумців задля втілення цих ідей у життя; • презентувати себе і створювати тексти (усно і письмово) іноземною мовою, які сприятимуть майбутній кар'єрі. <p>Ставлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • дотримання етичної поведінки під час розв'язання життєвих проблем; • комунікабельність та ініціативність; • ставлення до викликів як до нових можливостей; • відкритість до інновацій; • креативність.
8	Соціальна та громадянська компетентності	<p>Уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> • формулювати власну позицію; • співпрацювати з іншими на результат, спілкуючись іноземною мовою; • розв'язувати конфлікти у комунікативних ситуаціях; • переконувати, аргументувати, досягати взаєморозуміння / компромісу у ситуаціях міжкультурного спілкування; • переконувати засобами іноземної мови у важливості дотримання прав людини; • критично оцінювати інформацію з різних іншомовних джерел. <p>Ставлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • толерантність у спілкуванні з іншими; • проактивність в утвердженні демократичних цінностей; • усвідомлення необхідності володіння іноземними мовами для підвищення власного добробуту.
9	Обізнаність та самовираження у сфері культури	<p>Уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> • висловлювати іноземною мовою власні почуття, переживання і судження щодо творів мистецтва; • порівнювати та оцінювати мистецькі твори та культурні традиції різних народів. <p>Ставлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • усвідомлення цінності культури для людини і суспільства; • повага до багатства і розмаїття культур.
10	Екологічна грамотність і здорове життя	<p>Уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> • розвивати екологічне мислення під час опрацюванні тем, текстів, новин, комунікативних ситуацій, аудіо- та відеоматеріалів; • розробляти, презентувати та обґрунтовувати проекти, спрямовані на збереження довкілля; • пропагувати здоровий спосіб життя засобами іноземної мови. <p>Ставлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • сприймання природи як цілісної системи; • готовність обговорювати питання, пов'язані із збереженням навколишнього середовища; • відповідальне ставлення до власного здоров'я та безпеки.